

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI
TOIMETISED

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

605

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 605 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Труды по дефектологии



ТАРТУ 1982

Редакционная коллегия:

И.Унт (председатель), К.Карлеп, Э.Вийтар

ABIKOOLI ÕPILASTE ELULAADI ISEÄRASUSI

Tiiu Aunapuu

Besti pedagoogikateadlased akadeemik H. Liimetsa juh-
timisel on juba mitme aasta vältel tegelnud õpilasliku elu-
laadi uurimisega. Õpilaslikku elulaadi on käsitatud kui
õpilastele iseloomulikku ja kooli poolt võimaldatud erine-
vate tegevuste struktuuri, mis on neil sisemiselt aktsep-
teeritud ning kindlustab õpilaste individuaalsete ja gru-
piliste põhivajaduste rahuldamise, tagades koos sellega
kooli keskse koha nende väärtuste süsteemis (Liimets, 1976,
lk. 17).

Käesolevas töös vaadeldakse lähemalt abikooli õpilaste
elulaadi iseärasusi, võrreldes normkooli samavannuste õpi-
lastega. Katsed viidi defektoloogiaosakonna diplomandi
M. Toomasti poolt läbi 1980. a. kevadel Kosejõe Eriinter-
naatkooli ja Pärnu Abikooli 7. ja 8. kl. õpilastega. TRÜ pe-
dagoogika kateedri poolt koostatud ankeedi "Pingist pinki"
abil uuriti järgmisi õpilaste tegevusi ning hoiakuid nende
sooritamisel: õppimine, ühiskondlik töö, harrastused, ko-
duste tööde tegemine, teatris ja kinos käimine, suhtumine
muusikasse, vaba aja veetmine, lugemine, raadio ning teleri
osa, suhtlemine klassikaaslaste ja sõpradega, õppimishoia-
kud, riietumise probleemidele mõtlemine, tulevikukavatsu-
sed, osalemine spordis. Õpilastel tuli anda hinnang mitme-
suguste erinevate tegevuste (muusika, sport, kino, teater,
õppetöö, ühiskondlik töö, raamatud, raadio, teler, sõbrad,
riietus, kunst) olulisusele nende elus.

Järgnevalt esitatakse võrdlevalt elulaadiankeedi mõned
olulisemad tulemused nii abikooli (M. Toomast, 1980) kui ka
normkooli (U. Kala, 1977) kohta.

1. Väga oluline on, et õpilased tegeleksid oma põhi-
tööga, s. t. õppimisega põhjalikult ka kodus. Sellepärast
olid küsimustikus tähtsal kohal õppimisharjumusi selgitavad
küsimused. Tabeli 1 andmed näitavad, kuidas õpilased täi-
davad koduülesandeid.

Nagu tabelist näha, on tulemused väga erinevad. Ilm-
selt mõjutab abikooli õpilaste tulemusi ka see, et paljud
neist õpivad koolis õppimistunnis või pikapäevavõõras. Sa-
muti sunnib ka laiska õpilast enam pingutama see, et abi-

T a b e l 1

Koduülesannete täitmine (%)

Vastusevariant	Normkool	Abikool
1. Tihtipeale jäävad kõik hoopis tegemata	2,3	2,3
2. Sageli jäävad mitmes aines tegemata	5,3	3,0
3. Õpin teatud ained alati ära, teised jätan sageli tegemata	13,5	3,9
4. Mõnes aines jäävad teinekord ka tegemata	73,7	34,0
5. Alati kõigis ainetes õpitud	4,7	56,8
6. Vastamata	0,5	-

kooli klassides on vähe õpilasi ja seega õpetajale "vahelejäätmine" peaaegu kindel. Seda ei saa aga sugugi väita normkooli suurte klasside puhul, kus õpetaja harva kontrollib üle 2 - 3 õpilase kodutööd; see aga omakorda soodustab mõttelaiskust ja "käega löömise meeleolude" teket. Loomulikult ei tohi abikooli õpilaste vastuste puhul täiesti välistada ka vaimselt alaarenenud laste vähest enesekriitikavõimet ja nõrgenenud enesehinnangut, mis võis vastuseid mõjustada.

2. Küllalt oluline on õppimise edukusele see, millal õpitakse. Teatavasti soovitavad meedikud pärast koolist tulekut puhata - viibida tund värskes õhus ja seejärel asuda koduseid ülesandeid tegema. Kuidas on aga tegelik olukord? Järgnevalt võrreldakse koduülesannete täitmise aega normkooli ja abikooli õpilastel.

T a b e l 2

Koduülesannete täitmise aeg (%)

Vastusevariant	Normkool	Abikool
1. Kohe pärast kojujõudmist	5,9	50,0
2. Pärast söömist ja väikest puhkust kohe	30,4	27,5
3. Pärast mõnetunnist puhkust ja muid toimetusi	26,3	9,0
4. Päris õhtul, kui muud tegemised tehtud	15,2	4,5
5. Kord nii, kord teisiti, mul pole selles osas kindlat reeglit	22,2	9,0

Seega on ka koduülesannete täitmise aeg abikooli ja normkooli õpilastel erinev. Abikooli õpilased kiirustavad koduseid ülesandeid täitma kohe pärast kooli, 15,2 % normkooli õpilastest aga viivitavad tööle asumisega isegi selle ajani, kui kõik muud tegemised tehtud. Pole siis imeks panna, et neil sageli (21,1 %) kodused ülesanded hoopis tegemata jäävad.

Samas aga selgub, et abikooli õpilased teevad koduseid töid kiirustades ja pealiskaudselt. 50 % küsitletuist kulutab selleks vaid kuni pool tundi, 13,7 % õpilastest täidab koduseid ülesandeid 0,5 - 1 tund, 34 % õpib 1 - 2 tundi ja 2,3 % töötab üle 3 tunni.

3. Väga suurt tähtsust korrektsioonitöös annab abikooli õpilastes vastutus- ja kohusetunde kasvatamine. Rohkesti annab selleks võimalusi õpilaste rakendamine ühiskondlike ülesannete täitmisse. Ankeedist selgus, et vaid 25 %-l uuritud õpilastest on ühiskondlik ülesanne. Ometi on igas kollektiivis võimalik leida selliseid - kas pidevaid või ajutisigi - ülesandeid, mida õpilased suudaksid täita.

Ka normkoolis pole ühiskondlike ülesannetega hõivatus kaugeltki rahuldav: ligi kolmandikul õpilastest pole mingit ühiskondlikku ülesannet. TA Ajaloo Instituudi teaduri I. Erme uurimismaterjal näitab, et ühiskondlikule tegevusele ja enesetäiendamisele suunatud orientatsioon seostub küllalt sageli kultuuriorientatsiooniga. Õpilased, kellel domineerivad need kaks kesket orientatsiooni, on ka spordihuvilised. Sellest võib teha järelduse, et ühiskondlikule aktiivsusele suunatud orientatsioon ei vaesesta vaba aja struktuuri, vaid vastupidi, mida rohkem indiviid kulutab aega sotsiaalseteks vajadusteks, seda laiemad on tema kultuurihuvid, kõrgem nende rahuldatus aste ning tugevam kaldumus pühendada oma vaba aega aktiivsele tegevusele. Seega tekitab osavõtt ühiskondlikust tegevusest vajadusi vaba aja sisukaks veetmiseks (I. Erme, 1977, lk. 213).

4. Vaba aja kasutamine ja sisustamine iseloomustab isiksuse huvisid, püüdlusi, tema sotsialiseerumise astet. 40,9 % abikooli õpilastest väidab, et neil jääb päevas 1-2 tundi, 29,5 %-l õpilastest aga üle 3 tunni vaba aega.

Meelistegevused vabal ajal on teleri vaatamine (77,1 %), muusika kuulamine (61,3 %), kinos käimine (üle 3 filmi kuus on vaadanud 54,5 % abikooli õpilastest), sport

(37,4 % õpilastest võtab regulaarselt osa sporditreeningutest). Huvialaringide osatähtsus vaba aja sisustamisel on kahjuks väga tagasihoidlik: normkooli õpilastel 27,6 % ja abikoolis 22,7 %. Abikooli tüdrukud (15,9 %) nimetavad õmb-lusringi, 4,6 % õpilastest tegeleb fotoasjandusega ja raa-matukogu tööga ning 2,2 % õpilasi käib näiteringis ja loo-dussõprade ringis.

5. Õpilase elulaadi kujunemisel on suur tähtsus kodul. Inimesel pole kaasasündinud inimpsüühikat, inimene tuleb inimeseks kasvatada. Seega ei täida lapsevanemad isiklikult meeldivat või mittemeeldivat kõhustust, vaid kõige tähtsa-mat ühiskondlikku ülesannet. Üksnes õigesti korraldatud pe-rekondlik kasvatus loob eeldused ja aluse terve, võimeka, kohusetundliku, sotsialiseerunud isiksuse kujunemiseks (L. Nurmoja, 1977, lk. 205). Vanemate suhtumised ja kogu kodune atmosfäär peegeldub ilmekalt õpilaste hoiakutes. An-keedist selgus, et abikooli õpilased vestlevad väga harva kodus vanematega neid huvitavatest küsimustest. Põhiliste vestlusteemadena nimetatakse riidetust ja koolielu, harvemi-ni arutatakse tulevikukavatsusi (anketeeriti abikooli lõ-petajaid!) ja rahaasju, üldse ei räägita kodus maailmasünd-mustest, teatrist, muusikast, õpilase sõpradest ja tuttava-test.

Kokkuvõtteks tuleb öelda, et abikooli õpilaste elulaad erineb oluliselt normkooli õpilaste elulaadist. Erilist tä-helepanu tuleks õpetajatel ja kasvatajatel pöörata just abikooli õpilaste vaba aja kasutamisevõimaluste rikastami-sele, milleks koolidel on soovi korral küllaltki head või-malused nii pioneeride ja oktoobrilastega tehtava töö kor-raldamisel kui ka ringide töö planeerimisel. Samuti tuleks abikoolide õpetajatel tõsiselt mõelda võimaluste üle, kui-das anda õpilastele võimetekohaseid ühiskondlikke ülesan-deid, et arendada neis vastutus- ja kohusetunnet, oma aja ja tegevuse planeerimist ning teiste inimestega arvesta-mist, ilma milleta on õpilaste ettevalmistamine iseseisvaks eluks pärast kooli lõpetamist mõeldamatu.

Kasutatud kirjandus

- Erme, I. Keskkooliõpilaste hoiakutest vaba aja kasutamisel. - Nõukogude Kool, 1977, nr. 3.
- Kala, U. Mõned kooli iseärasused ja õpilaslik eluviis. - Nõukogude Kool, 1977, nr. 3.
- Nurmeja, L. Sotsialistlik elulaad ja perekondlik kasvatus. Nõukogude Kool, 1977, nr. 3.
- Toomast, M. Abikooli vanemate klasside õpilaste omavaheliste suhete sõltuvus õpilaslikust elulaadist. Diplomitöö. Trt., 1980.
- Лийметс Х. Социалистический образ жизни и развитие личности учащегося в школе. - В сб.: Воспитание личности. 1976.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т. Аунапуу

Р е з ю м е

При помощи анкетного метода исследовались следующие виды деятельности учащихся: учебная и общественная работа, увлечения, выполнение домашних заданий, чтение, посещение кино и театра, общение с коллективом класса, слушание музыки по радио и просмотр телепередач, занятия спортом. Были выяснены также личностные оценки и установки к таким проблемам, как учеба, одежда, планы на будущее: учащиеся должны были оценить для себя значение разных видов деятельности.

Выяснилось, что образ жизни учащихся вспомогательной школы в значительной мере отличается от образа жизни учащихся массовой общеобразовательной школы. Сразу же после школы умственно отсталые ученики начинают заниматься домашними заданиями. Положительно, что обычно они их выполняют. У учеников вспомогательной школы имеется очень мало общественных поручений. Свое свободное от учебы время они проводят бесцельно, почти не принимают участия в работе кружков. Роль семьи в воспитании умственно отсталого ребенка, как правило, мала: редко обсуждаются перспективы будущего ребенка, почти полностью отсутствуют беседы о событиях в мире, о театре и музыке, о друзьях и товарищах учащегося.

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СЕБЯ КАК ДРУГА

Э. Вийтар

У школьников с нормальным слухом, имеющих в отличие от слабослышащих широкие возможности накопления опыта общения, личные качества и умение оценить поведение, отношение и действия товарищей формируются в основном спонтанно, как бы сами собой. Этот **естественный** ход развития личности лишь в известной мере направляется воспитанием. В повседневной жизни и общении детей происходит передача исторически сложившихся норм поведения и общепризнанных эталонов оценки другого индивида как личности, как товарища, друга. Здесь приобретают очень важное значение два момента: с одной стороны - усвоение норм поведения, качеств личности и т.д., с другой стороны - умение распознавать эти же качества и отношения в сложном многогранном процессе общения, опосредованном очень разнообразными видами и средствами деятельности, умение сравнивать их с нормами и давать им оценку. Положительного результата, адекватной оценки можно в данном случае ожидать лишь при наличии широкого и многогранного опыта общения у оценивающего.

Формирование адекватности восприятия и оценки личных взаимоотношений можно условно разделить на несколько стадий или уровней. На первом уровне человек приобретает некоторые представления об общепринятых нормах поведения, на втором уровне - умение распознать их в поведении других людей и только на третьем, высшем уровне дает себе самооценку, т.е. сопоставляет свое поведение с общими нормами и оценивает его.

Таким образом, желая определить особенности усвоения понятия "дружба" слабослышащими школьниками, нужно определить не только то, что ученики ценят в друге и каким желают его видеть, а прежде всего то, как они оценивают себя как друга и почему.

С целью выявления особенностей личностных оценок слабослышащих школьников было проведено сочинение на тему "Мой лучший друг" и анкета "Дружба". В исследовании принимали

участие слабослышащие учащиеся 6-12 классов, глухие 6-10 классов и ученики с нормальным слухом 6-8 классов.

Из анализа результатов исследования следует: большинство испытуемых считает, что другие хотят с ними дружить (80,9% слабослышащих, 82,8% глухих и 97,1% с нормальным слухом). Сравнение различных групп испытуемых (см. табл. I) показывает, что между результатами младших слабослышащих и глухих школьников значимых различий нет (соответственно 74,5% и 80,6%), но результаты обеих групп ниже, чем у нормальных учащихся (97,1%), разница статистически значима при $p = 0,01$.

Таблица I

Хотят ли другие с тобой дружить

Клас- сы	Д а			Н е т			
	сла- босл.	глух.	с норм. слухом	сла- босл.	глух.	с норм. слухом	
М л д ш и е к л а с с ы	6 ^a	88,9	100	96,0	11,1	-	4,0
	6 ^b	87,7	57,1	=	12,4	42,9	=
	7 ^a	71,4	100	95,2	28,6	-	4,8
	8 ^a	50,0	46,1	=	50,0	53,9	=
	8 ^b	=	100	100	=	-	-
М	74,5	80,6	97,1	25,5	19,4	2,9	
С т а р ш и е к л а с с ы	9 ^a	=	100	=	=	-	=
	10 ^a	90,0	70,0	=	10,0	30,0	=
	10 ^b	83,3	=	=	16,7	=	=
	12 ^a	88,0	=	=	11,1	=	=
	М	87,4	85,0	=	12,6	15,0	=
Общее							
М	80,9	82,8	97,1	19,1	17,2	2,9	

С увеличением возраста происходят некоторые изменения и во мнениях школьников с нарушениями слуха: они приближаются к уровню учащихся общеобразовательных школ 6-8-ых классов. Между результатами старших слабослышащих школьников (87,4%)

и учащихся с нормальным слухом (97,1%) статистически значимой разницы нет.

От учащихся требовалось обоснование своего мнения о том, почему другие ребята хотят с ними дружить. По-видимому, испытуемым всех трех групп довольно трудно было осознать и сформулировать, почему именно хотят с ними дружить другие. На это указывает то, что большое количество глухих (18,8%) и детей с нормальным слухом (20%) вообще не обосновали свой ответ. Слабослышащие десятых классов, многие глухие и нормальные школьники ответили, что они не знают, почему другие хотят с ними дружить. Нужно отметить и то, что некоторые слабослышащие 6^а и 10^а класса, по-видимому, не поняли задания. Ответы "Он интересный", "Они хорошие" и т.д. указывают на то, что данные испытуемые отвечали на вопрос "Почему ты хочешь с ними дружить", а не на вопрос "Почему они хотят с тобой дружить". Некоторые школьники дали уклончивый ответ - "зависит от характера", "хорошо, когда много друзей".

Обоснования, данные по существу вопроса, можно условно разделить на две группы: а) общение, дружба; б) свойства личности. Интересно отметить, что слабослышащие придают дружбе и вообще взаимоотношениям большее значение, чем глухие и нормально слышащие. Из свойств личности школьника с нарушениями слуха особо выделяется готовность помочь ("Я помогаю им") и спокойствие ("Я спокойный").

Некоторые учащиеся 6-8-ых классов всех трех испытуемых групп, ссылаясь на мнения других, пытались уйти от прямого ответа. Они писали: "Говорят, что я веселый, добрый".

Мнение о том, что другие не хотят с ними дружить, более полно обосновывали слабослышащие школьники, - и опять основной упор был сделан на характер взаимоотношений ("У нас плохие взаимоотношения, они придираются ко мне, обижают меня" и т.д.). Иногда указывалось и на успеваемость и личные качества. Глухие или совсем не отвечали на этот вопрос, или писали, что они не знают, почему ("Друг должен ответить, он знает"). Нормально слышащие или не отвечали совсем на вопрос, или указывали на то, что у них плохой характер и некрасивая внешность.

Как в сочинении "Мой лучший друг", так и в анкете "Дружба" были и вопросы "Ты сам какой друг? Почему ты так считаешь?" Эти вопросы позволили более глубоко изучить самооценку учащихся, дать косвенно более полное обоснование мнению о том, почему другие хотят с ними дружить.

Далее будет дан анализ ответов учащихся в разрезе отдельных групп: слабослышащие, глухие и "нормально слышащие".

Слабослышащие

Анализ ответов слабослышащих школьников показывает, что младшие учащиеся (6-7 кл.) в основном считают себя хорошими друзьями. Только в 6^а классе было несколько учеников, которые отметили, что они не знают, что это нужно спросить у друга. Они отнеслись к себе довольно самокритично: "Я часто обижаюсь, первым ввязываюсь в драку".

Из анкет следует, что школьники 6-8-х классов в основном указывают на свои положительные качества: "Я приветливый, терпеливый, добрый, хороший, услужливый, требовательный, честный, мне можно доверять, чистый, вежливый, аккуратный, готов помочь другу".

В сочинениях в сравнении с анкетами перечисляется значительно меньше качеств личности. Вместо этого описываются действия в пользу друга ("Навещаю друга, когда он болен; Помогаю ему по хозяйству") или совместные действия ("бываем всегда вместе", "катаемся на лыжах" и т.д.). В сочинениях приводится целый ряд отрицательных качеств, которые, по мнению испытуемого, у него отсутствуют: "Я не жадный, не сержусь на друга, не завидую другим".

Остается впечатление, что на вопросы анкеты учащиеся отвечали более спонтанно, а в сочинениях выражали свои мысли более обдуманно. Но тут проявляется еще одна особенность младших слабослышащих - они способны понять вопрос, проанализировать себя, подобрать удачный пример - ситуацию, но сформулировать вывод, обобщить, затрудняются.

Ответы слабослышащих старшей и младшей группы отличаются в основном тем, что старшие учащиеся относятся к себе более критично и сдержанно. Они отвечают на вопрос: "Не знаю, друг должен это определить". В сочинениях есть и прямые отрицательные ответы: "Я плохой друг", - и довольно серьезные пояснения к ним (10^а кл. и 12^а кл.). Учащиеся этих классов уже не описывают конкретных ситуаций, а приводят отрицательные качества: "Я непредусмотрительный, и поэтому у меня бывают недоразумения и ссоры с другом", "часто бываю зачинщиком ссор", "я слишком тихая, им со мной неинтересно". В 10^а классе есть и такой ответ: "Она бывает со мной только тогда, когда ей скучно". Эта мысль не пояснение к ответу "я плохой друг", а скорее выражение более глубокого понимания сущности настоящей дружбы (в данном случае, вернее, ее отсутствия).

Ребята, ответившие, что они хорошие друзья, подчеркивают в себе те же положительные качества, что и младшие — доброту, сердечность, готовность помочь, верность другу. Некоторые старшие слабослышащие указывают и на то, что они всегда бывают вместе с другом, не бросают его в беде и т.д. Все эти ответы, как младших, так и старших слабослышащих, указывают на то, а) знают ли слабослышащие соответствующие слова, б) позволяет ли собственная самекритичность приписать себе данные положительные качества, в) какие качества имеют наибольшую значимость в дружбе. Кроме того, у старших слабослышащих были и ответы, указывающие на то, что оценка себя как друга происходит на более осознанной, прочувствованной основе, является результатом более глубоких раздумий. Здесь можно отметить такие обоснования: "Я хороший, потому что он ко мне хорошо относится", или "Он мне об этом сам говорил", "Я стараюсь быть хорошим, таким, чтобы моему другу было хорошо и спокойно", "Я хороший, потому что он мне доверяет", "Я хороший потому, что он не бросает меня". Все вышеприведенные ответы можно обобщенно сформулировать так: "Если хотят со мной дружить, следовательно я хороший".

Старшие придают большее значение общению и взаимоотношениям, чем отдельным качествам, которые как бы опосредуются общением.

Глухие

Из анализа анкет и сочинений глухих следует, что и они придают большое значение качествам личности. Они называют себя добрыми, сердечными, готовыми помочь другу. Глухие считают очень важным то, что они умеют хранить секреты друзей. Младшие глухие придают большое значение и совместной деятельности ("Я хороший друг, потому что мы вместе занимаемся спортом", "Я играл с ним"). Вообще глухих школьников, по-видимому, объединяет спорт или какая-либо иная деятельность. По мере взросления учащиеся начинают относиться к себе самокритичнее. Уже в шестом классе появляются ответы "Я не знаю, какой я друг". В седьмом классе (по сочинениям) некоторые ребята не дают прямого ответа, а вместо этого пишут: "Не знаю, какой я друг, но думаю, что наша дружба крепка" или "у нас много общих воспоминаний, потому мы и хорошие друзья", или "Я не знаю, какой я друг, но думаю, что наша дружба будет еще долго длиться и будет еще крепче".

В восьмом классе прибавляются такие качества, как внимательность, чуткость, трудолюбие, спокойствие ("Я спокойный").

В 9-10-ом классах придается большое значение доверию и взаимопониманию.

Учащиеся с нормальным слухом

У нормальнослышащих относительно много ответов "Я хороший друг" остались без обоснования, или ребята просто написали "не знаю". С возрастом количество таких ответов значительно уменьшается, а вместо них появляются: "Я не знаю, об этом должен друг судить", "Не очень хороший, но мне бы хотелось стать лучше".

Учащиеся, ответившие, что они хорошие друзья, в основном приводят те же обоснования, что и школьники с нарушениями слуха: добрый, сердечный, отзывчивый, терпеливый, готов помочь. Кроме названных качеств личности, отмечаются хорошие взаимоотношения и то, что испытуемый "бывает везде вместе с другом", т.е. указывает на совместную деятельность.

Вообще нужно отметить, что нормальнослышащие самокритичнее, чем школьники с нарушениями слуха. Если в анкетах они все-таки дают ответы на вопрос "Какой ты друг?", то в сочинениях в большинстве случаев опускают этот пункт плана или пишут: "Я ему друг и этим все сказано", или "Я обычный, общаюсь с ним как друг с другом".

Интересно отметить, что значимость некоторых качеств с возрастом изменяется (или усиливается или ослабляется). У нормальнослышащих эти тенденции проявляются ровнее, изменения происходят из года в год. У слабослышащих и глухих такие изменения происходят медленнее и не так ровно. По-видимому, это обуславливается, с одной стороны, различиями в темпе общего развития школьников с нарушениями слуха, с другой стороны, различиями в учебно-воспитательной деятельности, различиями в том, на что один или другой педагог обращает больше внимания.

KAASÕPILASTE HINDAMISEST KURTIDEL ÕPILASTEL

T. Puik

Noore inimese, tulevase kodaniku kujunemist mõjustavad paljud tegurid: kodu, lapsevanemad, õpetajad-kasvatajad, pioneerorganisatsioon, massikommunikatsioonivahendid, töö ringides, elu ja tegevus internaadis jpm. Kõik need mõjutused moodustavad ühtse süsteemi, milles iga vahendit tuleb vaadelda teistega koos. A. Makarenko kirjutab: "Mingit vahendit ei saa tunnistada ei heaks ega halvaks, kui vaatleme teda lahus teistest vahenditest, kogu süsteemist, mõjude kogu kompleksist" (1954, lk. 240).

Eriinternaatkoolides tehtav õppe-kasvatustöö seab pedagoogide ette veel spetsiifilised eesmärgid, mis tulenevad otseselt ühe või teise erikooli õpilaskontingendi iseärasustest, defekti iseloomust ja raskusest, koolielu korraldusest ja ka kooli asukohast. Iga erikoolis töötav pedagoog peab tundma ja teadma kõiki neid tegureid, mis tema kasvandikke mõjutavad - alates iga õpilase kodust kuni koolisiseste õpilassuheteni välja. Järelikult peab hea pedagoog olema elu hästi tundev inimene ja samal ajal sügavate ariallaste teadmistega spetsialist - õpilaste suunaja, õpetaja ja kasvataja. V. Suhhomlinski kirjutab, et kasvatus tähendab kasvataja ja kasvandike vaimuelu ühtsust - nende ideaalide, püüdluste, huvide, mõtete ja tundmuste ühtsust (1978, lk. 8). See mõte kehtib täiel määral ka eriinternaatkooli kollektiivis.

Viimasel aastakümnel on üldharidus- ja erikoolides tehtud mitmeid uurimusi ühe õpilasi mõjutava teguri - omavaheliste suhete - tundmaõppimiseks (J. Kolominaki, J. Orn, V. Petrova, A. Belov, A. Belova, B. Belinski, E. Viitar jpt.). Omavaheliste suhete tundmaõppimine on väga tihedas seoses õpilase isiksuse uurimisega. Kuidas ühinevad omavahel erinevad maailmad, kelleks iga laps tõepoolest on, kuidas need maailmad üksteist mõjutavad ja mille poolest üksteisest erinevad? D. Elkonin ütleb, et lapse isiksuse ja temale iseloomulike joonte arengus on oluliseks teguriks keskkond, mis ei ole mitte lapse arengu tingimus ega miljö, vaid arengu allikas (1931, lk. 15). Selles keskkonnas on laps pidevas suhtlemises teda ümbritsevate inimestega -

vanemate, kasvatajate, eakaaslastega. Sotsiaalsed toitu omandab laps ümbritsevast keskkonnast ainult niivõrd, kui võrd ta ise on aktiivne ja kaasa haaratud olemasolevatesse ühistesse tegevustesse (J. Piaget, 1966, lk. 22). Kurtide õpilaste omavaheliste suhete kujunemise ja arengu uurimiseks on meil tehtud mõningad katsed, milles on selgunud kurtide õpilaste enesehinnangu arengu iseloom, interpersonaalse perspektiivi iseloom ja iseloom (T. Puik, 1974, 1981).

Käesolevas artiklis tulevad vaatluse alla kurtide õpilaste hinnangud kaaslaste kohta mitmesuguste igapäevaste rollide täitmisel.

Kuidas kujunevad hinnangud kaaslaste kohta kuuljatel lastel? I. Kon toob ära W. Livesley ja D. Bromley andmed, mille järgi 7. - 8. aastani hindavad lapsed inimest absoluutselt ühetähenduslikult välise kuju järgi: hea või halb inimene. 8 - 12-aastased lapsed hakkavad taipama, et inimesed on omavahel erinevad, hindavad hakkavad diferentseeruma, kuid vastuolusid ei suudeta seletada (1978, lk. 267). J. Kolominaki teeb kooliõpilaste suhete uurimustest järelduse, et vastastikku antud hinnangud ja motiivid algklassides sõltuvad suurel määral õpetajast, kelle suhtumise stiil õpilastega kujundab klassi psühholoogilise atmosfääri (1976, lk. 211). Kuid samal ajal hakatakse järjest rohkem tähelepanu pöörama kaaslastele, kelle arvamused ja hinnangud mõjuvad õpilastele varsti rohkem kui õpetaja omad (Božovitš, 1968, lk. 290). Samadel seisukohtadel on ka B. Belinski, kes on uurinud kaasõpilaste hindamist kurtide kooli II - IV klassis: just pedagoog oma arvamuste, nõudmistega ja hinnangutega mõjutab õpilaste vaadete kujunemist (1977, lk. 5 - 6). Keskmise kurtide õpilaste asend sõltub nende õppe edukusest, kohusetundlikkusest, suhtumisest õppimisse, korraldusest välismajast (A. Belov, N. Belova, 1977. lk. 6 - 8).

13-aastaselt toimub kaaslaste mõistmisel hüpe: endine must-valge hinnang laguneb, võimalikuks saavad mitmekülgsed hinnad: hea inimene, kes sattus keerulisse olukorda; tulemuste poolest halb käitumine, ehkki teo motiivid olid heatahtlikud jne. Mõistetakse kaaslaste käitumist kontekstis: kui isikupäraste iseloomuomaduste ilmingut, kui eelnevate olukordade tagajärge. Alles pärast 15. eluaastat keskendub peatähelepanu käitumise varjatud motiivide väljatoomisele (I. Kon, 1978, lk. 267 - 268).

Meie uurimuse ülesanneteks oli välja selgitada: 1) kuidas kurdid õpilased mõistavad nõudmisi, mida esitab neile mitmesuguste rollide täitmine: pioneeride rivivõistluse kohtunik, peo peremees-perenaine, võistkonna kapten; 2) kuidas hindavad õpilased kaaslaste valimust - keda peetakse kõige ilusamaks õpilaseks; 3) keda peetakse kõige huvitavamaks õpilaseks; 4) kuidas mõistavad õpilased põhjuse-tagajärje seost kollektiivses tegevuses.

Peo peremehe-perenaise ja kapteni rolli sobivust on analüüsitud varasemas artiklis (T. Puik, 1981). Siin tuleb vaatluse alla rivivõistluse kohtunikuks sobivus.

Ekspperiment toimus 80 IV - XII kl. õpilasega Porkuni Eriinternaatkoolis, neist 34 olid tüdrukud ja 46 poisid. Katseisikud jagunesid 3 vanusegruppi: 10 - 12-aastased (28 õpilast), 13 - 15-aastased (31 õpilast) ja 16 - 19-aastased (21 õpilast). Katse viidi läbi kahes osas. Praktiliseks tegevustestiks oli Nõukogude armee aastapäeval toimunud rivivõistlus. Järgmisel päeval kirjutasid õpilased sotsio-meetrilise kirjandi.

Rivivõistlusel osalesid kõik pioneerirühmad. Kohtunikud olid varem malevanõukogu poolt määratud - 3 tüdrukut ja 2 poissi VII - XII klassist. Kuidas põhjendasid nende õpilaste kohtunikuks sobivust erinevas vanuses kurdid? 10-12-aastaste õpilaste hinnangud on ühetähenduslikud, diferentseerimata: "hästi", "tublid" (58,62 % selle vanusegrupi põhjendustest). Üsikumid selle vanusegrupi õpilased on märkinud ka käitumist - "korralikud" (27,14 %), õppimisoskusi ("tark", "õpib hästi").

13 - 15-aastaste õpilaste hinnangud on juba avaramad. Ebamääraste põhjenduste ("tubli") protsent on madal, ainult 4,65. Kõige enam tuuakse esile korralikkust (34,88 %), hoolisust (16,28 %), võrdselt rolli (kommunistlik noor) ja ausust (11,63 %). Märgitakse ka juba spetsiifilisi oskusi, mis on vajalikud rivivõistluse kohtunikule: "oskavad rivivõistlust kontrollida", "jälgivad hoolega", "õiglased". Kõige vanema grupi õpilased mõistavad juba enam-vähem täpselt kohtunikule esitatavaid nõudmisi: "tark" (16,67 %), "tark kohtunik" (6,67 %), "aus", "tähelepanelik", "jälgib teraselt", "oskab hindeid panna", "on ise marssinud", "on teadlik rivivõistluse suhtes", "hindab objektiivselt" (3,33 - 6,67 %). Selgub, et tuuakse välja küllalt olulised kohtu-

niku omadused. Poiste ja tüdrukute vastustes olulisi erinevusi ei ole. Poisid nimetasid tüdrukutest rohkem korralikkust, ka tublidust. Erinevus tuleneb nooremast vanusegrupist, kus poisse on 3 korda tüdrukutest rohkem.

Õpilased pidid sotsiomeetrilises kirjandis põhjendama ka rivi võistluse võitnud pioneerirühma võitu ja viimasele kohale jäänud rühma kaotust.

Ka siin on põhjendused vanuserühmade kaupa erinevad. Nooremad, IV - V kl. õpilased nimetasid võidu põhjuseks hästi marssimist, tublidust, kaotuse põhjuseks märgiti lohakust, halvasti marssimist, ka palju vigu. Võib arvata, et sõna "lohakas" all mõtlevad kurdid siin ebatäpseid pöördeid, korralduste mittejälgimist jms. Ka keskmine vanusegrupp väljendab end veel ebatäpselt: "Võit saadi korralikkuse ja hästi marssimise eest" (40,62 %), "väga hästi" (34,38 %), "korralikult" (9,38 %). Ainult 2 õpilast nimetas täpsust. Kaotust ei osatud paremini väljendada: "marssisid halvasti", "ei oska marssida" (89,66 %). Üks õpilane kirjutas: "palju vigu", üks: "segamini".

16 - 19-aastased oskavad välise tunnuse, tagajärje taga välja tuua juba põhjust: "enne võistlust kaua treeninud" (20 %), "täpsed" (12 %), "marssisid õigesti" (8 %), "harjutasid iga päev" (8 %). Suurima põhjenduste protsendi annab ikka veel üldsõnaline "marssisid hästi" (8 õpilase vastus). Ka kaotuse puhul on põhjendusena esikohal "marssisid halvasti" (40 %). Märgitakse ka, et harjutati vähe ja harva (25 %). Üksikud õpilased tõid kaotuse põhjustena esile healetut suhtumist, vähest treenimist, noorust (kaotajaks jäi noorem pioneerirühm - mõeldud on siin nähtavasti vähest võistlemise ja pioneeririvi kogemust), halvasti sooritatud pöördeid, tähelepanematust.

Poiste ja tüdrukute põhjendused langevad enamuses kokku. Ainult üks tüdruk tõi kaotuse põhjuseks lohakuse (poistest 15). Poisid põhjendasid võitu rohkem ebamääraselt kui tüdrukud: "hästi" (vastavalt 12 ja 5 õpilast). Tüdrukud on veidi konkreetsemad: "marssisid hästi" (15 tüdrukut ja 9 poissi), "marssisid halvasti" (28 tüdrukut ja 18 poissi).

Kokkuvõtteks võime öelda, et kollektiivse tegevuse hindamine valmistab kurtidele õpilastele rohkem raskusi kui mingit rolli täitva üksiku õpilase hindamine. Võimalik, et

sellest tulenevalt ei tunneta iga õpilane ka oma isiklikku vastutust ja rolli kollektiivses tegevuses.

Kes on kurtide arvates kõige ilusamad ja kõige huvitavamad õpilased?

Kõige ilusamaiks õpilasteks tunnistati 48,66 % pois-
test ja 51,34 % tüdrukutest. Keskmiselt sai iga õpilane
2,67 valikut. Standardhälve $\bar{\sigma} = 4,26$. Ühtki valikut ei
saanud 26 poissi ja 15 tüdrukut. Näeme, et valikud on kül-
laltki diferentseeritud. Poisid said oma valikutest 55,05 %
poistelt, tüdrukud tüdrukutelt 50,43 %. Siit nähtub, et vä-
list ilu märgatakse oma soo esindajate hulgas sama palju
kui vastassoost õpilastel. Valikute saamisel ei ole oluline
vanus. Kõige ilusamaks osutus üks VII klassi tüdruk, kes sai
18 valikut (poistelt 7, tüdrukutelt 11). Sellega langes suu-
rim arv valikuid VII klassi - 24,11 %. Järgnesid XII klas-
si (20,98 %) ja XI klassi (20,53 %) õpilased. Ühtki ilusat
õpilast ei nimetatud IV^b klassist. Vähe valikuid (0,89 %)
langes ka VI^b klassi. Poistest peeti ilusamaks (10 valiku-
ga) üht XII kl. õpilast, keda poisid valisid 6, tüdrukud 4
korral. Valijad olid enamuses (7) nooremad õpilased. Nime-
tatud noormees oli ka puhkeõhtu peremees. Oma vanusegru-
pis said poisid ja tüdrukud valikuid enam-vähem võrdselt
(vastavalt 43,12 % ja 48,69 %). Erinevus esineb noorematelt
ja vanematelt saadud valikutes. Poisid said noorematelt va-
likuid 47,71 %, tüdrukud 24,35 %. Vanematelt saadud vali-
kud moodustasid poistel 9,17 %, tüdrukutel 26,96 %, s. o.
ligi 3 korda rohkem.

Vanusegruppide kaupa jaotusid valikud ebaühtlaselt: kõi-
ge vähem 10-12-aastastele, kuid nende oma valikutest langes
poistele ainult 45 %. Klasside kaupa valikuid vaadates on
märgata suuri erinevusi. VII kl. õpilased andsid valikuid
oma klassi ja klassist välja võrdselt (50 %), väljastpoolt
klassile tulnud valikutele langes aga 83,33 %. Huvitav on,
et VI^a klassi õpilased andsid 92,59 % valikutest väljapoo-
le, said ka väljastpoolt 92,31 % valikuid. Kas siit järe-
ldub, et õpilased ei märka oma klassi poisse-tüdrukuid, et
sella klassi õpilastel on suhted kõige vähem koondunud oma
klassi? Huvitavaid õpilasi osutus olevat ilusamatest poole
vähem. Keskmiselt sai iga õpilane 1,38 valikut, $\bar{\sigma} = 3,43$.
Valikuid sai 15 tüdrukut (44,12 %) ja 14 poissi (30,43 %).
Poisid said 43,96 % valikutest poistelt, tüdrukud tüdruku-

telt 64 %. Väljastpoolt klassi anti poistele 86,81 %, tüdrukutele 92 % valikuist. See räägib tihedast suhtlemisest kogu õpilaskollektiivi ulatuses. Seda väidet kinnitavad saadud valikud vanusegruppidele: poisid said nooremalt õpilastelt 57,14 %, tüdrukud 28 %, oma vanusegrupist aga poisid 25,28 %, tüdrukud 48 % valikutest. Võib arvata, et poisid suhtlevad kogu kollektiiviga, tüdrukud rohkem oma vanusegrupis ja oma soo piires. 13 - 15-aastastele anti valikuid nooremalt ja vanematelt kokku 73,68 %, vanimad õpilased said kahelt nooremalt vanusegrupilt 73,53 % valikutest. Vanuse kasvades suureneb saadud valikute arv. XII kl. õpilased said 42,24 % kõigist valikuist. Kõige ilusam noor- mees osutus 28 valikuga ka kõige huvitavamaks. Samuti oli ta malevanõukogu poolt valitud puhkeõhtu peremeheks - oma hea suhtlemisoskuse, käitumise ja organisatorlike võimete tõttu. Samal ajal väga heade intellektuaalsete võimetega, laia silmaringi ja mitmekülgsede huvidega XII kl. noor- mees nimetati kõige huvitavamaks õpilaseks ainult 10 korral. Valikute arvult teisel kohal (11) oli üks VIII kl. poiss, kes on õpilaste hulgas populaarne sportlike võimete poolest. Ka teda hinnatakse väljastpoolt klassi rohkem kui oma klassis - võimalikust kaheksast valikust sai ta oma klassi õpilastelt ainult 3. Teda pidasid huvitavamaks 6 tüdrukut, neist 4 XI klassist.

Võrreldes saadud valikuid vanusegruppide kaupa, näeme, et kõige huvitavamateks õpilasteks peetakse 16 - 19-aastasi, kes said 58,62 % valikutest. Võib väita, et õpilased oskavad väga hästi hinnata kaaslaste suhtlemisoskust (mida kurdid peamiselt mõtlevadki "huvitava" all), sest mitte kõik vanemad õpilased ei osutunud võrdselt teiste jaoks ilusateks ja huvitavateks. Kõige vanematest sai valikuid ainult 52,38 % õpilastest. Üht XI kl. tüdrukut, kes välimuse poolest oli II kohal (sai 17 valikut), et peetud ühtki korda huvitavaks. Noorimad, 10 - 12-aastased said ainult 8,62 % valikutest. Nemed ise olid aktiivsed teiste hindamisel - 25,64 % valikuist üldse tuli sellelt vanusegrupilt.

Võime teha järelduse, et noorematele õpilastele on vanemad eeskujuks, keda jälgitakse ja tuntakse. Vanemad õpilased seevastu noorematele samasugust tähelepanu ei pööra.

Kokkuvõtteks. Kurdid õpilased hakkavad nägema kaaslaste käitumisoskusi, isiksuse omadusi, võimeid ja suhtlemisosku-

si hiljem kui kuuljad õpilased, jäädes neist maha 2 - 3 aasta võrra. Raskusi valmistab kollektiivse tegevuse ja selle tulemuste hindamine. Toetudes varasematele uurimustele, võib väita, et mahaajäämus on osaliselt tingitud ka sõnavara arengust. Järelikult tuleb õpilaste sõnavara rikastamisele ja arendamisele pöörata väga suurt tähelepanu, kasutades selleks ära kõik võimalused. Õpilase populaarsus ei olene mitte tema välismisest, vaid eelkõige suhtlemisoskusest. Positiivne on, et vanemate klasside õpilased on noorematele eeskujuks. Õpilaste arengut mõjutavad positiivselt ka tihedad kontaktid erinevast vanusest ja erinevatest klassidest õpilaste vahel.

Kasutatud kirjandus

- Makarenko, A. Kommunistlikust kasvatusesest. Tln., 1954, lk. 240.
- Puik, T. Kurtide õpilaste interpersonaalsest pertseptsioonist. Diplomitöö. Trt., 1974.
- Puik, T. Kurtide õpilaste enesehinnangust. - Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии III, с. 24-33. TRÜ toimetised nr. 559, Trt., 1981.
- Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatusesest. Tln.: Valgus, 1978, lk. 8.
- Белинский Б.Л. К вопросу о формировании оценки и самооценки у глухих учащихся начальных классов. - Тезисы докладов конференции "Изучение личности аномального ребёнка". М., 1977, с. 5-6.
- Белов А.Г., Белова Н.Н. Изучение психологии взаимоотношений в коллективе школы-интерната для глухих детей. - Тезисы докладов конференции "Изучение личности аномального ребёнка", М., 1977, с. 6-8.
- Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 290.
- Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976, с. 211.
- Кон И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978.
- Пиже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук. М., 1966, с. 22.

Эльконин Д.Б. Детские коллективы. - Учебник педологии для педтехникумов, ч. 2. М.-Л., 1931, с. 15.

ОБ ОЦЕНКЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО РЕЗУЛЬТАТА ШКОЛЬНИКАМИ

Т. Пушк

Резюме

В статье анализируются результаты социометрического сочинения и социометрического теста-действия у глухих учащихся (84 ученика из Поржунской спецшколы-интерната). Учащиеся должны были оценивать сотоварищей по внешности, по умению общаться и по результатам пионерского строевого смотр-конкурса. Выяснилось, что глухие ученики отстают в оценке сотоварищей на 2-3 года по сравнению со слышащими. Оценка деятельности одного ученика оказалась для них более легкой задачей по сравнению с оценкой групповой деятельности.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧЕНИКОВ НА ОСНОВЕ ОПТИМИЗАЦИИ ТЕМПА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

В.С. Луценко

Развитие познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы во многом зависит от правильной организации объяснения новых знаний, в частности от успешного подбора и реализации соответствующего темпа речи учителя.

Под темпом речи в психологии понимают количество речевых единиц, произносимых за единицу времени, т.е. количество звуков, слов или слогов, обычно произносимых за одну минуту. Большинство исследователей, которые связывают темп речи с обучением учащихся, измеряют его как отношение определенного количества слов, произносимых за одну минуту (Б.А. Бенедиктов, Ф.А. Гребанс, В.А. Онищук, Н.М. Яковлев и др.).

Скорость речи педагога обусловлена различными факторами. Многие авторы считают, что темп речи учителя зависит от характера и сложности материала, предмета изучения, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, коммуникативных форм и пр. Темп речи — как средняя величина того или иного ее отрезка — далеко не одинаков у учителей: за уроком с темпом в 70-75 слов/мин. следует темп в 120-125 слов/мин., а иногда учитель замедляет его до 30-40 слов/мин. (Б.А. Бенедиктов). При этом, естественно, не учитываются те характерные показатели, от которых зависит изменение темпа речи. Глубокое, неформальное усвоение учащимися знаний возможно только тогда, когда темп изложения этих знаний педагогом адекватен темпу осмысливания их учащимися. В некоторых психологических исследованиях, посвященных данному вопросу, отмечается, что темп речи значительно влияет на внимание учащихся при слушании словесной информации (Б.А. Бенедиктов, М.Н. Шардаков и др.).

В общей психолого-дидактической литературе неоднократно ставился вопрос о необходимости всестороннего изучения темпа речи и внедрения в учебный процесс единого, согласованного темпа, т.е. оптимального, который способен положительно влиять на успеваемость школьников. Детально изучен темп речи учителя, которым он должен излагать учебный материал, для учащихся младших классов общеобразовательной школы (З.Г. Зайцева). Определены, хотя и в общей форме, числовые показатели среднего темпа речи для учеников средних и старших классов массовой школы (В.А. Онищук, Н.М. Яковлев).

В олигофренопедагогике мы не находим исследований, в которых бы специально изучался темп речи учителя, хотя в ряде работ подчеркивается большое практическое значение этого вопроса. Так, видный советский дефектолог А.Н. Граборов (1961), в частности, писал, что темп речи учителя во вспомогательной школе, особенно в ее младших классах, должен быть несколько замедленным и постепенно достигать обычно среднего темпа. Взрослый, приспособлявая свою речь к возможностям ребенка, должен несколько замедлять ее в целях создания лучших условий для понимания содержания. При этом А.Н. Граборов подчеркивал, что важным условием продуктивной работы является умеренность темпа речи учителя. Мысль о необходимости оптимизации темпа речи подчеркивается в ряде других работ (И.Г. Еременко, В.Н. Симев и др.). На уроке учителя вспомогательной школы приходится считаться с наличием у детей различных форм аномального развития и дифференцировать выбор средств педагогического воздействия. При этом особое значение приобретает темп обучения, в частности педагогический темп речи в процессе объяснения учебного материала.

Учитывая недостаточную изученность, а также акцентируемую многими авторами значимость данной проблемы, мы провели специальное исследование. Его основной задачей было определение оптимального темпа речи учителя при изложении учебного материала на уроках предметов естественно-географического цикла. Кроме этого, был изучен темп изложения знаний учителями ряда вспомогательных школ УССР, а также проведен анкетный опрос учителей и студентов-выпускников дефектологического факультета о том, определяют ли они предварительно темп речи при подготовке к предстоящим урокам.

На первом этапе исследования была использована анкета, в содержание которой входили следующие вопросы: 1. Планируете ли Вы темп речи изложения учебного материала к предстоящему уроку? 2. Какой темп речи Вы считаете средним?, замедленным?, быстрым?. 3. Какой темп речи учителя необходим для учащихся старших классов вспомогательной школы?.

Результаты анализа ответов на вопросы анкеты показали, что только около 50% учителей утвердительно ответили на первый вопрос. Ответы на второй вопрос были частично правильными. Так, в количественном отношении правильно обозначен учителями лишь замедленный темп, а средний и быстрый темп у большинства из них оказался явно заниженным (60-90 слов/мин.). Ответ на тре-

тий вопрос был одинаков у всех учителей. Все они единогласно определили, что для учеников старших классов вспомогательной школы темп должен быть замедленным. Ответы студентов-выпускников были близки к тем, которые получены от учителей.

Таким образом, правильные представления о количественной характеристике темпа педагогической речи имеют далеко не все учителя и студенты-выпускники. Так, темп в 60-70 слов/мин. они относят к среднему, а темп в 80-90 слов/мин. - к быстрому, что является не совсем правильным, так как в старших классах вспомогательной школы объяснение материала должно вестись не замедленным, а умеренным темпом (согласно А. Н. Граборову).

На втором этапе исследовался темп изложения материала учителями географии и естествознания, который определялся путем подсчета произносимых слов, составляющих определенную часть новых знаний, за тот или иной отрезок времени.

Анализ полученных данных показал, что, во-первых, у разных учителей имеется свой темп речи, который находится в пределах от 50 до 120 слов/мин.; во-вторых, у каждого учителя на различных этапах урока режим установившегося для него темпа речи колеблется в ту или иную сторону от 10 до 20 слов/мин. Существенного различия между темпом изложения материала учителями в V и VII классах мы не находим. Выяснено также, что наиболее устойчивым внимание умственно отсталых школьников наблюдалось тогда, когда темп речи был в пределах от 70 до 100 слов/мин.

Для научного обоснования основных параметров оптимального темпа речи учителя был проведен третий этап исследования^I, основным методом которого являлся лабораторный эксперимент. В опытах принимали участие учащиеся V и VII классов (по 50 человек из каждого класса). На протяжении трех дней каждому ученику предлагали прослушать три текста, представлявшиеся в разном темпе (быстром, среднем и замедленном). Перед испытуемыми ставилась задача внимательно слушать сообщаемый материал, чтобы его хорошо запомнить, а затем воспроизвести письменно в форме пересказа. Тексты для устного изложения подбирались небольшими по размеру (46-50 слов),

^I В исследовании использована модифицированная методика Э.Г. Зайцевой (1971).

содержание одинаковое количество равноценной по уровню сложности и трудности информации и излагались без повторений. Для этого они были точно заучены экспериментатором.

Статистическая обработка данных эксперимента проводилась по формуле: $K = \frac{I'}{I}$, с помощью которой определялся коэффициент усвоения словесных сведений, где K – коэффициент усвоения информации, I' – количество информации, воспроизведенной учащимися, а I – количество предлагаемой информации.

Количественные результаты после обработки представлены в таблице I.

Таблица I

Темп педагогической речи	Количество предлагаемой информации	Среднее количество воспроизведенной информации		Коэффициент усвоения информации
		И'		
		абс.	%	
Быстрый /120 слов/мин./	48	22	46,0	46
Средний /90 слов/мин./	50	27	54,0	54
Замедленный 50 слов/мин./	50	24	48,0	48

Данные таблицы показывают, что наивысший коэффициент усвоенной информации был достигнут при изложении материала со скоростью 90 слов/мин. Сведения, которые предлагались в быстром и замедленном темпах, отражены в пересказах учащихся в основном равномерно, хотя некоторое преимущество имеет изложение материала в замедленном темпе. Вместе с тем выявлено, что часть учеников (18,3 %) усваивает информацию в одинаковом объеме, вне зависимости от темпа изложения.

Для примера приведем ответы ученика Вовы Ч. (У класс), который воспринимал словесные сведения в различном темпе. Экспериментальные тексты были взяты из учебника географии и входили в одну общую тему "Вода на Земле".

В быстром темпе излагали тему "Океаны и моря" (48 слов). Испытуемый воспроизвел 22 словесные единицы предлагаемого

текста (46,0 %). "Самые большие пространства воды достигают нескольких километров. Если плыть на пароходе, то до другого берега надо затратить несколько недель. Океанов четыре, а морей больше. Океаны и моря достигают нескольких километров в глубину".

В среднем темпе излагали тему "Пруды" (50 слов). Ученик воспроизвел 27 (54 %) всех сведений таким образом: "В тех местах, где нет воды, люди вырывает машинами пруды. Когда машины доходят до глины, то тогда образуется пруд. Вода заполняет вырытую яму. Из пруда берут воду для полива огородов и садов. В прудах живут гуси, утки, водятся рыбы".

В замедленном темпе излагали тему "Озеро" (50 слов). Ученик воспроизвел 24 (48 %) всех суждений. "Когда образуется большая впадина, то туда набегает вода и образуется озеро. Озера бывают глубокие и не глубокие, большие и маленькие. Озер бывает очень много. Самое глубокое озеро Байкал".

Таким образом, ученик воспроизвел тему "Пруды" более полно и правильно, чем две других. В данном пересказе опущены только некоторые детали. Два других пересказа в общем также характеризуются относительной связностью и правильностью изложения основного содержания, но все же в них имеется больше неточностей, пропуски отдельных существенных сведений, которые предлагались в информации.

В связи с тем, что количественные показатели различных темпов устного изложения, использованные для учеников вспомогательной школы, были взяты условно, возникла необходимость исследовать близлежащие скоростные зоны среднего темпа, т.е. темпа речи в 90 слов/мин., оказавшимся по результатам эксперимента наиболее приемлемым для учащихся У классов. С этой целью была проведена дополнительная серия опытов с теми же испытуемыми.

Учащимся предлагали прослушать связный текст в темпе 100 слов/мин., а другой — 80 слов/мин., т.е. увеличили и уменьшили средний темп на 10 слов/мин. Из результатов эксперимента следует, что существенной разницы в воспроизведении знаний не обнаружилось, но все же более точное и правильное усвоение материала наблюдалось при замедлении темпа речи. Данный эксперимент дает право констатировать, что оптимальным или нормативным темпом при изложении естественно-географического материала является темп в пределах от 80 до 90 слов/мин.

Аналогично выше изложенной схеме было проведено исследование в VII классах. Экспериментальный материал был взят из учебника географии для соответствующего класса. Все тексты содержали информацию об Антарктиде. 1-й текст "Климат Антарктиды" содержал 49 слов, 2-й текст "Природа Антарктиды" - 51 слово и 3-й текст "Географическое положение Антарктиды" - 53 слова.

Количественная характеристика полученных данных помещена в таблице 2.

Таблица 2

Темп педагогической речи	Количество предлагаемой информации	Среднее количество воспроизведенной информации		Коэффициент усвоенной информации
		И'		
		абс.	%	
Быстрый /125 слов/мин./	49	23	47,0	47
Средний /95 слов/мин./	51	28	55,0	55
Замедленный /55 слов/мин./	53	23	43,5	43

Данные таблицы свидетельствуют о том, что учащиеся VII классов имеют приблизительно такие же показатели усвоения информации, как и пятиклассники. Однако к старшим классам просматривается тенденция к более правильному и полному усвоению словесных сведений, которые излагались в увеличенном темпе.

В качестве примера приведем ответы Нади О. 1-й текст, который предъявлялся в быстром темпе, был воспроизведен ею следующим образом: "Климат в Антарктиде очень холодный. Морозы достигают 88 градусов. Дуют очень сильные ветры. Лед на поверхности достигает 4 километров. Даже летом бывают сорокаградусные морозы". Пересказ ученицы является правильным, хотя и недостаточно полным. Опущены некоторые существенные моменты (сравнение Антарктиды с другими частями света и др.), а также нарушена последовательность излагаемых фактов.

Средним темпом излагался 2-й текст. Ученица воспроизвела свыше половины услышанного. "Природа в Антарктиде не похожа

на природу других частей света. В Антарктиде лед почти не тает. Растения находятся только по берегам. Здесь растут только мхи и лишайники. Наземных животных нет. Антарктида очень бедная животным миром. В Антарктиде птицы-пингвины". Данный пересказ характеризуется правильностью основных суждений, наличием логических связей между отдельными фактами и явлениями. Здесь частично опущены только незначительные детали (не названы некоторые птицы, которые прилетают в летнее время и др.).

В замедленном темпе излагался 3-й текст. Пересказ ученицы имеет следующий вид: "Антарктида находится в западном и восточном полушариях к югу от экватора. Антарктиду омывают три океана - Тихий, Атлантический и Индийский. Эти океаны отделяют ее от других частей света". В данном пересказе недостаточно полно указано расположение Антарктиды, ее размеры, наличие островов и др.

В VII классах проводились дополнительные эксперименты, с помощью которых апробировались два темпа изложения. Они были в одном случае уменьшены, а в другом - увеличены на 10 слов/мин. Таким образом, 1-я зона темпа составляла 85 слов/мин., а 2-я - 105 слов/мин. Материалы опытов позволили определить, что в пределах темпа изложения 2-й скоростной зоны учащиеся усваивают материал полнее и правильнее.

Итак, проведенные эксперименты дают возможность сделать вывод о том, что оптимальным темпом при изложении среднего по сложности описательного и объяснительного материала в У классах является темп в 90 слов/мин., а в VII классах - 95 слов/мин. Положительно воздействует на усвоение материала учащимися У классов несколько замедленный темп речи учителя, а на семиклассников - более быстрый. Оптимальный темп речи в У-VII классах в некоторой степени совпадает с темпом работы передовых учителей. Результаты опытов показывают также, что учитель может варьировать темп речи в пределах 80-105 слов/мин. при изложении различного по сложности материала. При таком темпе изложения информация, воспринимаемая учащимися, является наиболее устойчивой и предлагаемые сведения усваиваются с большей полнотой и правильностью.

ЛИТЕРАТУРА

- Бенедиктов Б.А. Темп речи и внимание учащихся на уроке. - Уч. зап./ Горьковский гос. пед. ин-т иностранных языков, 1961, № 21, с. 187-194.
- Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. - М.: Учпедгиз, 1961. с. 59-64.
- Еременко И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения познавательной активности: Автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. Киев, 1967. - 44 с. - В надзаг.: АПН СССР, НИИ дефектологии.
- Зайцева З.Г. Некоторые требования к темпу педагогической речи учителей начальных классов (на украинском языке). - В кн.: Усовершенствование методов обучения и воспитания в процессе изучения основ наук по новым программам. Киев, 1971, с. 27-36.
- Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе (на украинском языке). - Киев: Радянська школа, 1973. - 160 с.
- Синев В.Н. Методы обучения, - В кн.: Основы специальной дидактики (на украинском языке). Киев, 1975, с. 44-66.

РОЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ ОРИЕНТИРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ

К. Карлеп

Письмо и чтение рассматриваются психологами и методистами как сложные умственные действия, состоящие из нескольких произвольно усвоенных операций (Лурия, 1969; Эльконин, 1962 и др.). Те же авторы отмечают, что психофизиологический состав названных действий изменяется коренным образом по мере их развития и автоматизации. Следовательно, результаты анализа процессов письма и чтения на начальном этапе их формирования и у обученных людей должны значительно отличаться. А.Р. Лурия, например, пишет, что если на первых этапах обучения чтению решающую роль играет звуко-буквенный анализ и слияние звуков в слоги, то на дальнейших этапах чтение превращается в зрительное узнавание слов, которое может протекать и без звуко-буквенного анализа (1969, с. 416).

В данной статье мы более подробно рассматриваем вопросы психологии и методики чтения - операциональный состав действия и возможности формирования последнего. По Д.Б. Эльконину, чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения (1962; 1973). Обучающийся читать должен уметь оперировать прежде всего звуками речи, хотя внешне процесс чтения кажется оперированием буквами. Поэтому Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова и др. считают, что "обучение должно быть начато с введения ребенка в звуковую действительность языка" (Журова, 1978, с. 12), то есть с усвоения звукового анализа как действия (определения наличия и последовательности звуков в слове). Собственно чтению дети учатся на втором этапе обучения, когда формируется умение ориентироваться на следующую за согласной гласную, в результате чего слог произносится слитно. На третьем этапе умение слитного произношения закрепляется (Журова, 1978).

Анализируя процесс чтения на языках с фонетической письменностью, А.Р. Лурия выделяет в этом действии следующие операции: восприятие буквы и анализ ее условного звукового значения, слияние звуко-букв в слоги (восстановление коартику-

дании в слогах, объединение слогов в целые слова (1969, с. 416). Автор подчеркивает, что развернутый цикл операций постепенно свертывается и чтение превращается в "узнавание слов в лицо". А.Р. Лурья указывает также на то, что психофизиологический состав актов чтения и письма является неодинаковым в разных языковых системах (1969, с. 415, 417). Эту же мысль высказывает З.И. Клычникова. Автор пишет, например, что при обучении чтению на немецком языке имеет место слоговое чтение, а для английского языка слоговое чтение не характерно (1973, с. 59). Психофизиологический состав чтения зависит, вероятно, от особенности фонетики и от правил графики конкретного языка¹.

Наблюдения показали, что слоговое чтение на эстонском языке детям также не свойственно, так как в этом случае часто нарушаются долготные отношения звуков в слове. При требовании читать по слогам дети стараются сперва синтезировать целое слово по звукам и только затем произносят его по слогам. Рассмотрим, например, чтение слова "male" (шахматы). В этом слове оба слога состоят из коротких звуков. При чтении этого же слова по слогам в каждом слоге гласный звук может произноситься только сверхдолго (maa-lee). При слиянии слогов требуется в таком случае изменение долготы звуков. Если этого не происходит, слово искажается или заменяется другим словом (maale - в деревню). Этот пример показывает, что для восстановления звукового состава слова на эстонском языке требуются знания о долготных отношениях звуков и умение их предугадать до синтеза слова. Следовательно, требуется формирование каких-то специфических операций действия чтения.

Теоретический анализ показал, что вместо слога для эс-

¹ В эстонском языке прежде всего необходимо обращать внимание на долготные отношения звуков. Степень долготы слова (ударно-ритмическая структура) зависит от долготы (I, II, III степени) и состава так называемых внутренних звуков (от первого гласного или дифтонга до следующего гласного): слово произносится в первой степени, если внутренние звуки короткие (male, saaba, olema); во II степени, если среди внутренних звуков один является долгим (lipu, vallid, koolid), встречаются дифтонги (õunad) или сочетания согласных (õbbad, metsas) без звука III степени; в III степени, если хотя бы один звук произносится сверхдолго (joosa, lippe, metsi, õunu). Дифтонги и сочетания согласных пишутся всегда одинарными буквами; все сверхдлинные звуки вне сочетаний, долгие гласные и несмычные согласные - двойными буквами.

тонского языка более пригодной единицей синтеза является речевой такт. Названная ударно-ритмическая единица произношения имеет звуковую структуру, которая напоминает самостоятельное слово. В речевой такт входит ударный слог и (если есть в слове) безударные слоги до паузы или до следующего ударного или соударного слога (М. Хинт, 1973). Следовательно, речевой такт может состоять из одного слога третьей степени долготы (suu, õis, kool, sahm, vank/reid, mõt/teid), из двух слогов (male, rohe/line, kasu/kate) или из трех слогов (koo lile, ru-pane).

Для начального этапа чтения особый интерес представляют речевые такты, состоящие из одного слога, прежде всего односложные слова. Остальные слова целесообразно членить не по слогам, а по речевым тактам. Интересно, что детей не затрудняет выделение третьего слога в слове (ru-pane), так как основные долготные отношения звуков реализуются в двух первых слогах исконно эстонских слов.

Из вышеуказанного следует, что действие чтения на эстонском языке должно включить определенные специфические операции. Они должны обнаруживаться при анализе ошибок чтения: каждый вид ошибок указывает на несформированность какой-то операции.

Рассмотрим в этих целях результаты анализа ошибок при чтении изолированных слов и квазислов (Мандре, 1973). Было обследовано 40 учащихся: 10 учащихся II класса вспомогательной школы, 10 учащихся I класса с недоразвитием речи, 20 учащихся I класса массовой школы. Каждый ученик читал 348 слов. У учащихся вспомогательной школы и у логопатов значительной разницы при чтении слов со значением и квазислов не обнаруживалось. Учащиеся массовой школы читали слова со значением несколько лучше (соответственно 374 и 444 ошибки). Не будем останавливаться на ошибках типа пропуска, перестановки, замены и прибавления букв, так как названные отклонения достаточно хорошо известны. Они указывают на недостаточное усвоение звуко-буквенного анализа, на недостаточную связь звуков и букв. Среди групп учащихся такие ошибки свойственны прежде всего логопатам и несколько меньше умственно отсталым.

Среди ошибок чаще всего встречались искажения долготных отношений: у логопатов 52%, у учащихся вспомогательной школы 61%, у нормальных детей 66-69% всех ошибок. Из долготных искажений 39-49% возникли в результате того, что учащиеся переносили степень долготы с одного звука на соседние (treep

вместо *teerr*, *kuuv* вместо *kuus* и т.д.). Такие ошибки характерны прежде всего при чтении односложных слов, которые всегда произносятся в III степени. Возникают названные отклонения потому, что учащиеся не определяют до чтения, какой из звуков является носителем степени долготы, т.е. у чтеца отсутствует соответствующая ориентировка.

Остальные ошибки происходят от изменения степени долготы звука (*kolane* вместо *kollane* и т.д.). В таких случаях учащиеся не определяют перед чтением степени долготы слова, т.е. у них создается неправильная гипотеза об ударно-ритмической структуре слова. Характерно, что учащиеся ошибаются больше всего в словах, в которых встречаются звуки II степени долготы. Среди сегментальных фонем самыми трудными оказались смычные согласные.

Укажем еще на одно характерное для эстонского языка затруднение при обучении чтению. При побуквенном чтении многие учащиеся называли двойную букву (одну графему) по компонентам. Например, слово *"eel"* (до, накануне) читали *e-e-l*, а произносили затем как *"ell"*. Такие отклонения указывают на необходимость воспринимать при чтении двойную букву как одну единицу.

На основании анализа ошибок чтения и данных литературы (Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия и др.) можно заключить, что чтение как действие на эстонском языке включает следующие операции:

- 1) узнавание букв в слове;
- 2) узнавание графем (прежде всего двойную букву как единицу) и представление их звукового значения;
- 3) ориентировка на гласные звуки и на носители долготы в слове (или в речевом такте);
- 4) создание гипотезы о звучании и об ударно-ритмической структуре слова;
- 5) собственно чтение (произношение слова);
- 6) самоконтроль (через значение слова или через звуко-буквенный анализ).

Некоторые из названных операций можно дробить дальше. Например, отдельно можно рассматривать ориентировку на гласные звуки и на носители долготы, в принципе разным является и создание двух гипотез. Специфическими именно для эстонского языка являются ориентировка на буквы - носители долготы и создание гипотезы о долготных отношениях слова, а также восприятие двойных букв как единой графемы.

Понятно, что даже только начинающий читать по-эстонски частично проводит эти операции параллельно. Однако при обучении чтению необходимо разработать системы упражнений именно для формирования каждой операции. Д.Б. Эльконин и Л.Б. Журовой доказано, что формирование действий звукового анализа и чтения происходит успешно, если учитывать теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Возможности использования этой концепции при обучении учащихся вспомогательной школы звуковому анализу и письму изучались Р.И. Лалаевой, М.А. Савченко, К.К. Карлепом. Учитывая сказанное, была выдвинута гипотеза о том, что использование более точных ориентиров и материализованных форм помощи может способствовать формированию навыка чтения у учащихся вспомогательной школы. Чтобы облегчить учащимся ориентировку на гласные и дифтонги, на носители долготы, были выбраны графические средства: знаки для обозначения степени долготы, цвет для обозначения гласных, написание некоторых букв выше на строке. Использовалось также членение слов на речевые такты. Для проверки этой гипотезы было выполнено несколько дипломных работ под руководством автора данной статьи.

Х. Херкель (1974) предъявлена 19 учащимся II класса вспомогательной школы для чтения по 100 слов. Один и тот же материал был прочитан три раза. В первой серии слова были написаны печатными буквами обыкновенным карандашом. Во второй серии гласные буквы были написаны красным, согласные синим цветом, а носители долготы - выше других букв на $1/3$ (коод - двойное "о" поднято выше и написано красным). В третьей серии выше на строке были написаны гласные буквы, носители долготы отмечались ярким фиолетовым цветом. Проверки чтения проводились с месячным интервалом в ноябре, в декабре и в январе. Соответственно было зафиксировано 778, 353 и 432 ошибки. Несмотря на то, что III серия эксперимента проводилась позже, самые хорошие результаты были получены во II серии. Особенно заметным было уменьшение количества долготных искажений: в I серии 519 ошибок, во II - 226 и в III - 312 ошибок. Всех остальных ошибок вместе было в I серии 259, во II - 127 и в III - 120. Следовательно, уменьшение долготных искажений обнаруживалось в зависимости от того, каким способом были выделены носители долготы. Написание гласных красным или расположение гласных на строке выше оказали на правильность чтения примерно равное влияние.

При повторном чтении слов (после ошибочного) учащиеся

исправили только часть искажений. Неисправленными остались соответственно 61,8%, 38,6% и 45,2% ошибок. Эти данные позволили заключить, что для чтения отдельных слов эффективным является следующий вариант предъявления материала: гласные буквы выделены красным цветом, а буквы - носители долготы расположены на строчке несколько выше.

Выводы, сделанные в результате работы Х. Херкель, были затем проверены и уточнены в дипломных работах Р. Кыргесаар (1976) и Р. Вээнпере (1976). Р. Кыргесаар провела исследование чтения у 40 учащихся II класса вспомогательной школы, Р. Вээнпере - у 40 учащихся III класса. Детям II класса предлагали для чтения 230, учащимся III класса 220 отдельных слов, распределенных на группы по 10 слов в каждом в зависимости от количества слогов, степеней долготы и звуковой структуры. Слова предъявлялись от трех до семи разными способами: 1) традиционное предъявление; 2) разделение слова на слоги; 3) выделение красным цветом гласных; 4) членение слов на речевые такты и выделение красным цветом гласных; 5) выделение красным цветом гласных и использование диакритических знаков для указания степени долготы; 6) выделение красным цветом гласных и написание носителей долготы выше на строчке; 7) выделение красным цветом гласных и разделение геминаты между слогами. Исследователи отмечали время чтения и ошибки в зависимости от способа предъявления слов (см. таблицу I).

Таблица I
Крайние результаты чтения отдельных слов

Класс	Кол-во слов	Лучшие результаты		Худшие результаты	
		Кол-во ошибок	Время	Кол-во ошибок	Время
II	9200	930	7 ч. 46 мин.	1614	9 ч. 25 мин.
III	8800	816	3 ч. 57 мин.	1552	5 ч. 18 мин.

Характерно, что способ написания слов влияет прежде всего на количество ошибок: соотношение лучших результатов во II классе 1,7:1, в III классе - 1,9:1. Разница во времени не так сильно выражена. Однако преимущество учащихся III класса перед II классом обнаруживается именно при сравнении времени чтения.

Дальнейший анализ показал, что все самые слабые результаты по времени и по количеству ошибок были зафиксированы

при чтении слов, написанных традиционно или по слогам. Однако здесь обнаруживалась заметная разница между классами. Всего по слогам было предъявлено 20 (в III классе 19) групп слов (три группы - односложные слова). У учащихся II класса самые слабые результаты были получены при чтении 14 групп слов из указанных двадцати. В то же время в III классе худшим оказалось чтение традиционно написанных слов (18 групп из 19). Для второклассников чтение слов по слогам оказалось эффективнее только тогда (6 групп), когда встречались дифтонги или сочетания согласных, и то не всегда.

Как объяснить такое парадоксальное явление, что второклассникам чтение по слогам мешает, а третьеклассникам помогает? Можно предположить, что ответ надо искать в том, как сочетается влияние долготной структуры языка с умением учащихся синтезировать слова. Во втором классе вторичный синтез (синтез слогов) вызывает еще много долготных искажений. Поэтому второклассникам легче соединять звуки сразу в составе слова, то есть представлять одновременно звуковую и ударно-ритмическую структуру слова. Следовательно, знание границы слога учащимся обыкновенно (в словах без сочетания согласных и дифтонгов) даже не помогает.

В III классе, где учащиеся уже имеют практические представления об ударно-ритмических структурах слов и умеют сознательно и произвольно изменять степень долготы звуков, вторичный синтез протекает без усилий. В таком случае предъявленный по слогам материал может способствовать синтезу звуков в слоге, не мешая и вторичному синтезу - синтезу слогов.

Эти данные хорошо сочетаются и с результатами наблюдений педагогов начальных классов. Ими отмечено, как указано выше, что ученики младших классов стараются сперва синтезировать целое слово, а потом произносят его "для учителя" по слогам.

Дальше рассматривалось, какие условия способствуют синтезу слов. Прием "красные гласные" давал всегда лучшие результаты, чем уже анализированные способы. Однако самым эффективным этот способ оказался только при чтении двухсложных слов I степени долготы (tädil - у тети). В этом случае невозможно использовать другие ориентиры. Эффект названного способа можно объяснить тем, что ориентация на гласные буквы и на дифтонги способствует синтезу слова, так как коартикуляция в слоге зависит прежде всего от гласных звуков. Таким образом, способ "красные гласные" облегчает именно то дейст-

вие, которое по Д.Б. Эльконину считается главным на II этапе обучения чтению. Прием "красные гласные" совместно со "членением слов на речевые такты" был использован при чтении II (в III классе IO) групп слов и оказался самым эффективным соответственно 5 (II класс) и 9 (III класс) раз. Но и в остальных случаях результаты были всегда лучше, чем при использовании только "красных гласных". Больше всего высоких результатов давала комбинация "красные гласные совместно с диакритическими знаками долготы": во втором классе I7 раз из 20, в III классе 8 раз из девятнадцати. В односложных словах с сочетанием согласных на первом месте по результатам в обоих классах были варианты "с красной гласной" и поднятыми над строкой носителями долготы. Последнее способствовало прежде всего своевременному нахождению носителя долготы. Как правило, группы слов с наименьшим количеством ошибок были прочитаны и быстрее всего. Было обнаружено только 5 случаев из 45, когда самое быстрое чтение не совпало с наименьшим количеством ошибок.

Данные, полученные Р. Кыргесаар и Р. Вээнпере, позволяют заключить, что при чтении изолированных слов в начальных классах вспомогательной школы полезно использовать сочетания разных ориентиров (прежде всего "красные гласные" и знаки долготы) совместно со членением более длинных слов на речевые такты.

Целью других исследований было выяснение роли ориентиров при чтении связных текстов. Т. Кааре (1977) провела исследование во II и III классах вспомогательной школы (по 20 учащихся) и во II классе массовой школы (IO учащихся). Ученики читали два текста, написанные печатными буквами от руки обычным способом и с ориентирами. Испытуемые были разделены на две группы. Каждая группа начинала чтение с разных вариантов текста.

Во II классах вспомогательной школы полученные результаты были почти равны: в текстах с ориентирами учащиеся допустили только на 5 ошибок меньше. Ориентиры способствовали прежде всего уменьшению долготных искажений. При этом обнаружилась следующая тенденция: у слабых учеников ориентиры оказывали положительное влияние, а у сильных вызывали несколько больше ошибок.

Из 20-ти учащихся III класса вспомогательной школы 9 были с ориентирами знакомы, II ученикам пришлось их объяснять. Выяснилось, что при чтении связного текста эффективность ис-

пользования ориентиров зависит от их знакомства. Необученные пользоваться ориентирами учащиеся (II человек) допустили при чтении 128 (традиционный способ) и 142 (ориентиры) ошибки. Обученные пользоваться ориентирами (но очень слабые ученики) ошибались при чтении текстов с ориентирами меньше, чем при чтении традиционно предъявленного материала - соответственно 139 и 163 ошибки. На чтение текста с ориентирами все учащиеся затратили времени больше чем обычно. Учащиеся массовой школы (не знакомы с ориентирами) читали оба варианта текстов примерно одинаково. Т. Кааре заметила также, что ориентиры оказывают влияние на типы ошибок. Например, уменьшилось количество долготных искажений и замен словоформ. В то же время больше распространилась замена слов.

Основные выводы, сделанные Т.Кааре, являются следующими:

1) Учащиеся II и III класса вспомогательной школы при чтении связанного текста ориентируются больше на семантику текста, чем на графические ориентиры.

2) Ориентиры могут оказать положительное влияние на чтение текста в том случае, если учащиеся с ними (с ориентирами) знакомы.

3) Положительное влияние ориентиров больше, если действие чтения сформировано еще недостаточно (если учащиеся читают еще по словам).

Повторное исследование с использованием обучающего эксперимента было проведено студенткой Р. Райдла (1978) во II классе вспомогательной школы (16 учащихся). Проверка чтения была проведена после обучения в январе (2 текста¹) и в апреле (1 текст) по методике Т. Кааре. Результаты подтвердили, что использование ориентиров после специального обучения оказывает некоторое положительное влияние на правильность чтения текста (см. таблицу 2). Однако при этом время чтения увеличивается.

При использовании ориентиров уменьшилось количество всех ошибок, кроме замен слов. Заметным было влияние ориентиров на долготные искажения. Например, в апреле их количество при чтении текста с ориентирами было 14 против 25 в традиционно предъявленном тексте.

К. Пихль (1980) провела исследование в трех I классах (второй год обучения) для детей с задержкой психического развития. Предварительная проверка чтения (традиционным спо-

¹ К сожалению, один текст был сперва всеми учащимися прочитан традиционным способом, что некоторым образом может влиять на результаты.

Таблица 2

**Результаты чтения текстов во II классе
вспомогательной школы**

Время чтения	Количество ошибок		Количество пауз и пов- торений	
	Традицион- ный текст	Текст с ориентир.	Традицион- ный текст	Текст с ориентир.
Январь 1978	105	87	189	159
Апрель 1978	74	64	149	136

собом) в октябре 1979 года показала, что все три класса заметно отличаются по усвоению навыка.

Самыми слабыми оказались учащиеся Тартуской школы^I. Однако в этом классе дети были знакомы с ориентирами и их использование продолжалось в течение 1979/1980 учебного года. На первом году обучения ориентиры использовались и в Выруской школе. Учащиеся Пылъваской школы встретились с ориентирами впервые.

На основании первой проверки чтения в каждом классе было создано две примерно равных по умению читать группы учащихся. Сравнительное исследование чтения (традиционный способ, тексты с ориентирами) проводилось в октябре и в апреле. Было выбрано два текста. В каждом классе одна подгруппа учащихся читала сначала один традиционный текст, а затем другой текст - с ориентирами. Затем следовало повторное чтение вторых вариантов названных текстов.

Первая сравнительная проверка показала, что чтение традиционного текста протекало более успешно (см. таблицу 3).

При этом К. Пихль обнаружила, что при помощи ориентиров учащиеся лучше читают "трудные" слова. Последние были определены при помощи вычитания стандартного отклонения ошибок.

Вторая проверка в апреле дала иные результаты (см. таблицу 4).

Прежде всего необходимо отметить, что учащиеся Тартуской школы по умению чтения догнали учеников Выруской школы. Учащиеся Тартуской школы являлись и единственными, которые показали несколько лучшие результаты при чтении текста с ориентирами. Можно предположить, что именно постоянное исполь-

^I В дальнейшем обнаружилось, что в классе училось несколько умственно отсталых детей.

Таблица 3

Результаты первой проверки чтения у детей с ЗПР

Школа	Кол-во учащихся	Количество ошибок		Количество пауз и повторений	
		Традиционный текст	Текст с ориентирами	Традиционный текст	Текст с ориентирами
Выруская ср. школа	17	177	193	241	244
Тартуская 8-летн.шк.	18	244	270	332	323
Пыльваская средн.шк.	18	193	265	365	353

Таблица 4

Результаты второй проверки чтения у детей с ЗПР

Школа	Количество ошибок		Количество пауз и повторений	
	Традиционный текст	Текст с ориентир.	Традиционный текст	Текст с ориентир.
Выруская ср. школа	132	136	129	117
Тартуская 8-летн. шк.	135	124	111	130
Пыльваская средн. шк.	165	172	113	117

зование ориентиров в течение учебного года способствовало успешному овладению техникой чтения названных учащихся.

При сравнении чтения сильных и слабых учащихся обнаружилось, что ориентиры оказались полезными прежде всего для последних. У учащихся с хорошими навыками чтения ориентиры вызвали отдельные дополнительные ошибки. Результаты средних учащихся отличались по школам: в Тартуской школе при использовании ориентиров количество ошибок у них уменьшилось, а в остальных школах увеличилось.

В ы в о д ы

На современном этапе развития методической мысли действие чтения необходимо рассматривать как сложное умственное действие, которое состоит из нескольких операций. Операцио-

нальный состав действия чтения зависит от фонетико-фонологических особенностей конкретного языка и от правил графики. Эти операции обнаруживаются при анализе ошибок чтения.

Можно считать доказанным, что графические ориентиры (красные гласные, знаки долготы) и членение слов на речевые такты способствуют правильности чтения на эстонском языке в младших классах для детей с интеллектуальной недостаточностью, оказывая заметное положительное влияние на чтение отдельных слов. При чтении связных текстов ориентиры также могут быть использованы как один из методических приемов.

Необходимо учесть, что ориентиры оказывают положительное влияние в начале формирования умения читать, то есть тогда, когда учащимся еще свойственно чтение по словам и опора на значение контекста является относительно ограниченной.

Л И Т Е Р А Т У Р А

- Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. — М.: Педагогика, 1978.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1973.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Второе доп. изд. Изд. Московского университета, 1969.
- Эльконин Д.Б. Еще раз о психологических основах первоначального обучения чтению. — Советская педагогика, 1973, № 1.
- Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. — В кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1962.
- Herkel, H. Lugesismaterjali valikust abikoolis aabitsaperi-
oodil. Diplomitöö. Trt., 1974.
- Hint, M. Eesti keele sõnafonoloogia I. Tln., 1973.
- Kaare, T. Orientiiride kasutamisest tekstide lugemisel. Dip-
lomitöö. Trt., 1977.
- Kõrgesaar, R. Lugesismaterjali esitamisest abikooli II klas-
sis. Diplomitöö. Trt., 1976.
- Mandre, M. Lugesisvigade sõltuvus sõna struktuurist. Diplo-
mitöö. Trt., 1973.
- Pihl, K. Orientiiride mõjust tekstide lugemisele (Arõngupee-
tusega laste I klassi õpilastel). Diplomitöö. Trt., 1980.
- Raidla, M. Õpetamise mõjust orientiiridega tekstide lugemi-
sel. Diplomitöö. Trt., 1978.
- Veenpere, R. Lugesismaterjali esitamisest abikooli III klas-
sis. Diplomitöö. Trt., 1976.

LIITLAUSE STRUKTUUR-SEMANTILINE
ANALÜÜS EMAKKEELE ÕPETAMISE ERIMETOODIKAS

K. Plado

Paljud tänapäeva psühholoogid kinnitavad, et mitte sõna, vaid lause on elava keele, s. o. suhtlemise peamine üksus. Ja tõepoolest, lause, isegi kõige elementaarsem - (alus) + öeldis - märgib mingit reaalsust, väljendab mõtet, informeerib kuulajat või lugejat toimunud (toimuvast) sündmusest.

Kuna suhtlemise seisukohalt osutub tähtsaimaks üksuseks lause, siis tuleb kõnearenduses lisaks sõnavarale ja sõnade omavaheliste seoste probleemidele suurt rõhku pöörata just lausete konstrueerimisele.

Teatavasti ei suuda väinast allaarenenud lapsed iseisest, ainult eeskuju alusel, emakeelt vastavalt normile omandada. Puudulikuks jäävad neil kõik kõne komponendid ja kõne kasutamine erinevates funktsioonides: sõnavara täius-
tub väga aeglaselt (eriti omadus- ja määrsõnade osas), lausestruktuurid on lihtsad, sageli täidetud ebasobivate sõnade või agrammatiliste vormidega (V. Petrova, 1977). Kuigi kõne areng on puudulik, on arengudünaamika siiski olemas. Koolieas ilmuvad laste kõneshi isegi elementaarsed liitlause-
sed, mida L. Zankovi ja M. Gnezdilovi andmeil esineb rohkem kirjalikus kõnes (K. Plado, R. Künnapuu, 1978). 1977. ja 1978. a. eksperimentid Tartu Abikoolis näitasid, et kirjan-
dis pildi järgi kasutavad abikooli 7. kl. õpilased liitlau-
seid 41 % ja 8. kl. õpilased 86 % (lausete üldarvust). (R. Künnapuu, K. Plado, 1977; L. Jaago, K. Mellik, 1978).
Nendest osutusid aga paljud valesti konstrueerituks. Ka Z. Smirnova andmeil ulatub ebaõigete liitlausete hulk abi-
kooli 4. - 8. klassis 50 %-ni (V. Petrova, 1977). Suhteli-
selt levinud on nn. "lohisavad laused", s. t. rindlause-
d, kus osalauseteks on iseseisvad lihtlause-
d, mis on omavahel seotud kas komaga või punduva-
ga igasugused kirjavahemärgid: "Poiss ronib puu otsa ta kartis, poiss istus seal". Sellis-
ed põhilised süntaktilised konstruktioonid esinevad väim-
selt allaarenenud lastel peamiselt seetõttu, et abikoolide
õpilased tunnetavad puudulikult liht- ja liitlausete piire.
Suulistes vastustes peegeldub liitlausete korrektsus või

ebakorrektsus tunduvalt nõrgemini kui kirjalikes vastustes, sest kirjavahemärkide funktsiooni täidavad siin žestid, miimika, pausid jms. mitteverbaalsed väljendusvahendid. Siiski ilmnevad kohatud pausid ja puuduliku lauselõpu intonatsioon.

Üks oluline komponent liitlauses on osalauseid siduv sõna - sidend. Erinevate sidendite hulk abikooli õpilaste töös on piiratud, kasutamine sageli väär. Sõltuvalt lause tüübist (aga samuti harjutuste liigist) märgitakse abikooli 7. klassis sidendite valiku eksimusi kuni 55 % (R. Kännapu, K. Plado, 1977). Liitlause vähesust ja ebakorrektsust abikooli õpilaste kõnes võib seletada nii oligofreenikute tunnetuslike kui ka keeleliste raskustega. Abikooli õpetajate ette on seatud ülesanne neid raskusi vähendada niipalju kui võimalik.

Abikooli algklassides on õpilased tutvunud liitlausega, sõnadevahelise seosega lauses, vanemates klassides peaksid nad omandama ka liitlausete praktilise konstrueerimise oskuse, sest liitlauseks ei saa lugeda mitme liitlause elementaarset summat. Lisaks seosele sõnade vahel tuleb nüüd arvestada ka seoseid osalause vahel. Kerkib probleem, kuidas oleks liitlause teemat abikoolis kõige otstarbekam käsitleda. Normaalkoolides asetatakse lauseõpetuses peamine rõhk analüüsisüntaksile, s. o. lauseõpetuse õppimine on samastatud lauselühendite ja lauseliikmete mõistete äraõppimise ning nende määramise harjutamisega tekstis. Sellise käsitluse vastu on tõstnud häält juba üldkooli eesti keele didaktikaga tegelejad (H. Rätsep, 1976; M. Rõigas, 1977). Veelgi väiksema väärtusega on eelnimetatud analüüs abikooli praktilisi eesmäärke silmas pidades. Lauseliikme või kõrvallause liigi äratundmine ja kinnitamine terminiga ei anna veel debiilsele lapsele oskust lauset ise õigesti konstrueerida. Järelikult peaks abikoolis esiplaanile tõusma sünteesisüntaks. Selline lähenemine nõuab aga ka materjali teistviisilist jaotust, kui seni on antud keeleõpetuse õpikuis.

Kõige sagedamini defineeritakse liitlauset kui "kahe või enama osalause ühendit, mis tervikuna moodustab ühe struktuuriliselt, mõtteliselt ja intonatsiooniliselt ühtekuuluva kommunikatiivse üksuse" (K. Mihkla, A. Valmis, 1979, lk. 158). Osalused tunduvad esialgsel vaatlusel küll väga

sarnastena iseseisvatele lihtlausetele, ometi on neil ka erinevusi:

1) osalausetel puudub iseseisev kommunikatiivne tähendus;

2) osalausetel puudub intonatsiooniline lõpetatus;

3) osalausetes võib sõnade tavaline järjekord olla muutunud;

4) osalauses võib puududa öeldisverb, kui ühe osalause verb kuulub teise osalause juurde;

5) osalause võib koosneda ka ainult öeldisest või öeldistäitest (K. Mihkla, A. Valmis, 1979, lk. 157).

Lisaks lihtlause ja osalause formaalsetele erinevustele tuleb lihtlausete konstrueerimisel silmas pidada ka nende sisulist sobivust. Lihtlausete ühendamine liitlauseks eeldab ühise teema ja konteksti olemasolu.

Et liitlauset õpilastele õpetama hakata, tuleb neid kuidagi grupeerida. Kõige tavalisem on liitlausete jaotus osalausete seose järgi:

1) rindlause e. parataks (osalaused seotud rinnastuse e. koordinatsiooniseosega);

2) põimlause e. hüpotaks (osalaused on seotud subordineritult, s. t. üks osalause, s. o. pealause alistab teised osalaused, mis omakorda võivad jaguneda I, II ... astme kõrvallauseteks);

3) segaliitlause (esinevad mõlemad eespool mainitud seosed). Segaliitlause on vähemalt 3 osalausega (J. Valma, N. Rimmel, 1970).

Toodud liitlause definitsioon ja jaotus on aluseks üldkooli metoodikale. Analüüsi aga raskendab asjaolu, et alati pole võimalik tõmmata kindlat piiri liht- ja liitlause vahele. P. Nemvalts näiteks leiab, et sageli pole võimalik diferentseerida koondlauset rindlausest. Nii rindlauses kui ka koondlauses on tegemist koordinatsiooniseostega kas osalausete või koondlauses korduvate lauseliikmete vahel. Vahetegemine osutub praktiliselt võimatuks, kui korduvaks lauseliikmeks on öeldis. Öeldise funktsiooniks olev verb (või verbifraas) moodustab aga lause. Seetõttu arvataksegi õigem olevat selline koondlause lugeda rindlauseks (P. Nemvalts, 1981). H. Rätsep väidab, et põimlauses eraldatav sihitiskõrvallause pole osalause ja selist lauset ei tohiks lugeda liitlauseks. Autor peab sihi-

tiskõrvallauseid transitiivse (sihilise) verbi seotud laiendiks (Rätsep, 1978). Samas annab ta ka selgituse, tuues näite, et lause "Mart ütles" on poolik. Verb "ütleva" nõuab veel ühe seotud laiendi olemasolu. Selliseks seotud laiendiks võib olla nimisõna mingi käändevorm (Mart ütles vastuse), või kõrvallause (Mart ütles, et ta teab vastust).

Viimased kaks näidet, mis lähevad lahku traditsioonilisest liitlause käsitlemisest, viitavad sellele, et keeleteadlastel on lauseõpetuses veel palju lõplikult lahendamata probleeme. Küsimus on seda keerukam, et liitlause, olles kommunikatiivse tasandi terviklik süntaktiline üksus, asub kusagil keskositsioonil liitlause ja teksti vahel: mõningad liitlause tüübid on oma struktuurilt lähedased lihtlausele (rindlause - koondlause) ja mõned tekstile (segaliitlause). Liitlause selline vanepealne positsioon muudab tema õpetamiseks vajaliku metoodika väljatöötamise veelgi keerukamaks.

Lisaks süntaktiliste seoste arvestamisele on metoodikas väga oluline arvestada ka lause tähenduslikku aspekti. Lause semantiline analüüs (mis ei tohi täielikult asendada struktuurianalüüsi, vaid peab olema sellega seoses) annab baasi, millele toetudes on võimalik õpetada lause mõistmist ning kasutamist. Kui õpetus lähtub lause struktuur-semantilisest analüüsist, siis tuleb lauseid vastavalt ka klassifitseerida. Selle järgi, missugust reaalses tegelikkuses esinevat suhet lause väljendab, on lauseid klassifitseerinud N. Formanovskaja. Nimetatut on arvestatud võõrkeelte õpetuse metoodikas (Formanovskaja, 1978). On alust oletada, et selline lähenemine sobib ka liitlause õpetamiseks anomaalsetele lastele.

Võttes aluseks liitlause tähendusliku aspekti, s. o. reaalses tegelikkuses esineva suhte, mida lause abil väljendatakse, on liitlauseid võimalik jagada alljärgnevalt:

- 1) ajasuhteid väljendavad ajalauseid, mis märgivad tegevuse või sündmuse ajalist korda: nende üheaegsust või järgnevust;
- 2) eesmärgisuhteid väljendavad eesmärgilauseid;
- 3) ruumisuheteid väljendavad kohalauseid;
- 4) tingimissuheteid väljendavad tingimislauseid;
- 5) põhjuse-tagajärje suhteid väljendavad põhjuslauseid jne.

Üksühest sõltuvust väljendatava suhte ja süntaktilise seose vahel siiski ei ole. Üht ja sama suhet on võimalik edasi anda väga erinevate sünonüümsete vahenditega. Osalausete kindel järjekord ning erinevate sidendite kasutamine võimaldab igale liitlause tüübile konstrueerida iseloomulikke skeeme. Ühesuguse struktuuriga (= skeemiga) laused annavad edasi üht ja sama grammatilist tähendust ehk lauseosade omavahelist mõttelist sõltuvust, olenemata tavaliselt skeemi täitvatest vahenditest. Nii on näiteks eesti keeles levinud põhjuslaused, mida on võimalik skemaatiliselt märkida järgmiselt:

 T , sest P .

(Ma ei lähe täna kinno, sest olen seda filmi juba näinud.)

Selle skeemi puhul 1. osalause (pealause) fikseerib tegevuse või olukorra, 2. osalause (kõrvallause) näitab ära olukorra põhjuse. Vastupidine põhjuse ja tagajärje asetuses lauseskeemis pole eesti keeles võimalik. (Olen seda filmi juba näinud, sest ma ei lähe täna kinno.) Põhjust fikseeritakse 1. osalausega aga järgnevas skeemis:

Kuna P , (siis) T .

(Kuna olen seda filmi juba näinud, siis ma ei lähe täna kinno.)

Näeme, et üht ja sama suhet, antud juhul põhjuse-tagajärje suhet saab edasi anda erinevate lausekonstruktsioonidega.

Toetudes N. Formanovskaja töödele ning kohandades neid eesti keelele on E. Pajula välja toonud mitmeid võimalusi ajasuhete märkimiseks (see pole veel kaugeltki lõplik hulk):

1. Siis, kui , .
2. siis, kui .
3. Seni, kuni , .
4. seni, kuni .
5. Vaevalt , kuni .
6. ei jõudnud, kui .
7. Pärast seda, kui , .
8. Enne seda, kui , .
9. ei , kuni .
10. ja (siis) .
11. Iga kord, kui , . (Pajula, 1980).

Ajalauseid saab veelgi detailsemalt analüüsida. Tähep-
duslikult oluline on see, kas lausega väljendatud tegevused
toimusid üheaegselt või üksteisele järgnevalt. Ajalist kok-
kulangemist võib väljendada sündenditega kui, kui, sel ajal,
ja, ning. Järgnevuslausega antakse edasi mingi tegelikkuse
teatud ajaline lõik, milles sisaldus 2 või enam üksteisele
järgnevat sündmust (K. Mihkla, A. Valmis, 1977). Kindlalt
fikseerivad sündmuste järjekorra lauseskeemis kasutatavad
järgmised sündendid:

1. Pärast seda, kui _____, _____.

2. Enne seda, kui _____, _____.

Esimene skeem märgib tegevusi või sündmusi nende tegelikus
järjekorras: eespool mainitud tegevus toimus ka tegelikult
varem. Teine skeem aga toob esmalt välja teisena toimunud
sündmuse (tavaliselt olulisema) ning seejärel sellele eel-
nenu.

Samasugust liitlause tüüpide hulka võib leida ka teis-
te suhete väljendamiseks. Toome alljärgnevalt mõned näited.

Tingimussuhted:

1. Kui _____, (siis) _____.

2. Sel juhul, kui _____, _____.

3. Sel tingimusel, kui _____, _____.

4. Niipea, kui _____, _____.

5. Kui ainult _____, _____.

6. Maksab ainult _____, _____.

7. _____, vastasel juhul _____.

Eesmärgisuhted (pealausega märgitakse tegevus, kõrval-
lausega selle eesmärk):

1. _____, et _____.

2. _____ selleks, et _____.

3. _____ sel eesmärgil, et _____.

4. _____, et ainult _____.

5. _____, et vaid _____.

Põhjuse-tagajärje suhted:

1. _____, sest (et) _____.

2. _____ sellepärast, et _____.

3. _____, kuna _____.

4. _____, tänu sellele et _____. 4a. Tänu sellele et _____.

5. _____ selle tulemusena, et _____. 5a. Seetõttu, et _____.

6. _____ seetõttu, et _____. 6a. Sel ..., _____.

7. _____ seoses sellega, et _____. 7a. Seoses _____, _____.
8. _____ sel põhjusel, et _____. 8a. Sel põhjusel, et _____, _____.
9. _____ ja _____.
10. _____ ja järelikut _____.
11. _____ ja nii _____.
12. _____ : _____.
13. _____ - _____.

Ajalauseste ning põhjuslauste puhul tuleb arvestada veel üht olulist momenti: osalauseste sümmeetrilist seost. Sümmeetriliseks loetakse seost, mille puhul osalauseste järjestus on vaba - lause sisu ei muutu osalauseste järjekorra muutumisega. Sellisteks on näiteks üheaegset tegevust väljendavad ajalaused:

Sel ajal, kui ema külalistega aias jalutas, kattis tütar laua.

Sel ajal, kui tütar kattis lõunalaua, jalutas ema külalistega aias.

Ebasümmeetrilise seose korral muudab osalauseste ära vahetamine oluliselt lause mõtet või põhjustab isegi ebaloogilise lause (põhjuse-tagajärjelaused; ajastusuhteid väljendavad järgnevuslaused). Võrdle lauseid:

1. Poisid treenisid tublisti ja seetõttu saavutasid nad võistlustel häid tagajärgi. (Treeniti enne võistlusi)
2. Poisid saavutasid võistlustel häid tagajärgi ja seetõttu treenisid tublisti. (Treening algas pärast võistlust, kui juba oli saavutatud häid tulemusi).

Sisu muutub osalauseste ümberasetamisega täiesti ebaloogiliseks aga järgmises lauses:

Kui sadas maha esimene lumi, siis läksid lapsed kohe suusatama.

Kui lapsed läksid suusatama, siis sadas maha esimene lumi.

Eelnevast emakeele õpetamise erimetoodika jaoks kokkuvõtet tehes tuleb märkida, et liitlause käsitlemisel abikoolis on olulisi erinevusi, võrreldes normaalkooliga.

1. Erinev on lähtepunkt: toetuda tuleb lauseste struktuur-semantilistele analüüsidele, mis eeldab liitlauseste vastavat klassifitseerimist.

2. Vajalik on eeltöö: lastele tuleb selgitada neid erinevaid suhteid ja seoseid, mis esinevad reaalses tegelikkuses.

3. Lauseete õpetamine peaks toimuma lausetüüpide kaupa, kus eraldi käsitletakse erinevaid konstruktsioone ühe suhte väljendamiseks.

4. Iga konstruktsiooni õpetamisel tuleks kasutada skeeme, mis annavad teatud tüüpi lausetele üldistuse ning kujutavad endast abivahendit lausekonstruktsioonide moodustamisel.

"Keeleoskus on võime üht ja sama mõtet mitmel viisil väljendada. Mida väiksem on selline parafraseerimisoskus, seda väiksem on keeleoskus." Selle H. Rätsepa mõttega tuleb igati nõustuda (Rätsep, 1976). Vastavalt nimetatud seisukohale tuleb vaimselt alaarenenud lastele anda kätte erinevad lausemudelid. Kui normaalsed lapsed omandavad need suhteliselt iseseisvalt, siis vaimselt alaarenenud lapsed vajavad siin pedagoogi tõhusat abi.

Kasutatud kirjandus

- Jaago, L., Mellik, K. Liitlause kasutamisest ja õpetamisest abikooli 8. klassis. TRÜ, 1978. Kursusetöö.
- Künnapuu, R., Plado, K. Liitlauseste kasutamisest ja õpetamisest abikooli 7. klassis. TRÜ, 1977. Kursusetöö.
- Mihkla, K., Valmis, A. Eesti keele süntaks kõrgkoolidele. Tln., 1979.
- Nemvalts, P. Rinnastusest, koondlausest ja rindlausest. - Nõukogude Õpetaja, 1981, 7. märts.
- Pajula, E. Ajasuhteid väljendavate liitlauseste mõistmisest abikooli 3. - 8. klassis. TRÜ, 1980. Diplomitöö.
- Rõigas, M. Koolisüntaksi sõlmküsimumsi. - Nõukogude Kool, 1977, nr. 10.
- Rätsep, H. Eesti keele liitlauseste moodustamise alustest. ESA, 1976, nr. 22.
- Rätsep, H. Eesti keele liitlauseste tüübid. Tln., 1978.
- Valgma, J., Remmel, N. Eesti keele grammatika. Tln., 1970.
- Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. - М.: Педагогика, 1976.
- Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. - М.: Педагогика, 1977.
- Сиротина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. - М.: Высшая школа, 1980.

Формановская Н.И. Стилистика сложного предложения. - М.:
Русский язык, 1978.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОЖНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТОДИКЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

К. Пладо

Р е з ю м е

В статье рассматривается вопрос структурно-семантического анализа сложных предложений. На основе литературных данных и экспериментов, проведенных в Тартуской вспомогательной школе, дается обзор навыков учеников старших классов в использовании сложных предложений и обосновывается необходимость их употребления. Автор приводит основные лингвистические признаки и традиционные классификации сложных предложений, которые лежат в основе методики преподавания сложных предложений в общеобразовательной школе. Обосновывается непригодность традиционной методики при преподавании этого раздела грамматики во вспомогательной школе. Опираясь на работы Формановской, автор дает принципиально новую классификацию сложных предложений на материале эстонского языка, которая учитывает смысловое значение предложения. Приводятся модели конструирования предложений в качестве образцов построения высказываний.

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ НЕКОТОРЫХ ИДЕЙ
Л.С. ВЫГОТСКОГО В ОЛИГОФРЕНПЕДАГОГИКЕ

А.И. Капустни

"Задача методики заключается не только в том, чтобы научить измерять, но и в том, чтобы научить видеть, мыслить, связывать... Без субъективной обработки, т.е. без мышления, без интерпретации, без шифровки результатов обсуждения данных нет научного исследования".
Л.С. Выготский.

Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства.
М.-Л., 1936 г.

Среди многих идей, разработанных и высказанных Л.С. Выготским, особого внимания заслуживает идея автора о принципиальной возможности формирования у умственно отсталых учащихся высших психических функций. Критикуя догматы старой педагогики, в основе которой при воспитании аномального ребенка было развитие низших функций: тренировка глаза, уха, обучение запахам, звукам, цветам, сенсомоторной культуре и т.д., - Л.С. Выготский утверждал, что "...традиционная ориентировка всей специальной части лечебной педагогики должна быть перевернута на 180 градусов и центр тяжести должен быть перенесен с воспитания низших на воспитание высших психических функций" /2, 57/. Что позволило Л.С. Выготскому во время засилья педологических концепций, сводящихся к признанию весьма скудных, ограниченных возможностей развития умственно отсталого ребенка, утвердиться в этом оригинальном мнении?

К этому выводу Л.С. Выготский смог прийти прежде всего потому, что он, вопреки традиционному дуалистическому подходу, сложившемуся в 1920-30 гг. в зарубежной и отечественной науке в понимании роли биологических и социальных факторов в развитии человека, одним из первых в психологии диалектически верно вскрыл это соотношение как динамический процесс, как единство влияния среды и наследственных факторов.

В одной из последних работ Л.С. Выготский четко сформулировал свое отношение к затрагиваемой проблеме. Ссылаясь на Гезелла, он в частности, отмечал: "К сожалению, в нашей практике обычно история развития ребенка излагается именно с точки зрения ложного дуализма среды и наследственности: практическая педология редко умеет взять то и другое в их единстве и ребенок в этом изображении представлен именно как марионетка, управляемая дерганием двух ниточек, а его развитие разворачивается, как драма, направленная двумя силами" /3, 25-26/.

Рассматривая биологическое и социальное в их единстве, в динамическом воздействии, Л.С. Выготский в то же время придает социальным факторам, среде решающее значение в формировании высших психических функций как в норме, так и в случаях патологии. В одной из своих работ он писал, что воспитание дефективного ребенка есть в основе своей социальное воспитание. Точно так же и процессы компенсации, возникающие у такого ребенка под влиянием дефекта, направляются в основном не по линии органического восполнения недостатка, что невозможно, а по линии психологического преодоления, замещения, выравнивания дефекта, по линии завоевания социальной полноценности или приближения к ней (Педагогическая энциклопедия, т. 2, 1928).

В последнее время появился целый ряд исследований, где на конкретном экспериментальном материале была показана возможность формирования высших личностных качеств (Ж.И. Шиф), смыслового восприятия, умений пользоваться словесными инструкциями как алгоритмами действий (В.Г. Петрова), обобщенных умственных действий (Еременко И.Г.), причинного мышления, дедуктивных умозаключений (Синев В.Н.), интеллектуализации трудовой деятельности (Мерсиянова Г.Н.), эвристической направленности в познавательной деятельности (Турчинская В.Е.) и др.

В нашем исследовании путем использования различных вариантов обучения на уровне наглядно-образного и словесно-логического мышления (с изменением функций наглядности на разных этапах обучения) вопрос формировании исторических понятий и адекватных умственных действий был решен также положительно.

Оказалось, что целесообразным является выделение четырех взаимосвязанных этапов формирования исторических знаний: ориентировочный, подготовительный, переходный (основной), обобщающий (интегративный), на каждом из которых решались свои задачи.

На ориентировочном этапе создаются условия для ориентирования учащихся в предстоящей деятельности на основе общего ознакомления их с предметным содержанием обучения.

После этого следует переходить непосредственно к формированию системы понятий, раскрывающих содержание отдельных исторических эпох.

Основной функцией подготовительного этапа является реконструирование, перестройка нечетко сформированных житейских значений и начальное формирование исторических понятий и адекватных действий на уровне наглядно-образного мышления.

На подготовительном этапе формируется фонд исторических знаний и логических операций на уровне наглядно-образного мышления. На эмпирическо-действенном уровне, без словесных развернутых характеристик учащийся научается дифференцированно рассматривать картинки, абстрагировать, обобщать, сравнивать. Весь ход обучения подготавливает собой основу для формирования тех же приемов деятельности, но уже на уровне словесно-логического мышления.

Задача основного этапа заключается в формировании фонда знаний и приемов деятельности на уровне словесно-логического мышления, с включением в процесс обучения словесных инструкций, алгоритмов действий, правил по распознаванию существенно-го.

На завершающем этапе основным заданием является сведение отдельных понятий в определенные системы. Это достигается показом специальных диафильмов и всех дидактических материалов, которые учитель использовал на предшествующих этапах обучения.

Предложенная схема поэтапного формирования исторических понятий обеспечивает постепенность перехода от знаний, сформированных на уровне наглядно-образного мышления, к знаниям, формируемым на уровне словесно-логического мышления, заканчивается она процессом их систематизации. Это содействует осуществлению принципа повторяемости, когда одни и те же знания и приемы деятельности формируются повторно, на разных интеллектуальных уровнях, что способствует закреплению их и придает знаниям и приемам деятельности достаточную оперативную гибкость.

В то же время введение четырех этапов дает возможность регулировать деятельность учащихся. В случаях затруднения, обнаруживающихся на более высоких стадиях обучения, учащегося можно вернуть к более легкому материалу, например, на

уровне наглядно-образного мышления, обеспечивая строгий индивидуальный подход.

Обучение проходит на возможно высоком уровне трудности, что содействует поддержанию познавательного интереса к деятельности и благоприятно сказывается на отношении к учебе¹.

Целью данного сообщения является попытка расшифровки, интерпретации и обсуждения материалов экспериментального обучения, построенного с учетом идей Л.С. Выготского и направленного на формирование понятий и умственных действий. Для более убедительного показа динамики развития знаний и действий у учащихся, в результате специально организованного обучения привлечены данные не только контрольных классов, но и полученные в эксперименте.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

С целью выявления степени сформированности исторических понятий у учащихся 5-7 классов после экспериментального обучения были проведены различного рода контрольные работы. Критериями оценки знаний служили те же показатели, что и на уровне констатации, а именно: - полнота ответов, форма передачи содержания ответов, степень дифференциации связей производимых знаний.

Степень сформированности понятий определяется путем:

- анализа ответов учащихся на вопросы в письменной и устной формах;
- анализа выполненных заданий поисково-познавательного характера, требующих для их решения функционирования сформированных умственных действий.

При обсуждении материалов исследования мы исходим из положения Л.С. Выготского о том, что значение слова представляется чрезвычайно важной единицей исследования мышления потому, что оно обеспечивает нам такое исследование речевого мышления, в котором речь и мышление представлены в их единстве (I, 98).

В результате обучения произошли заметные сдвиги в качественных характеристиках ответов учащихся экспериментальных классов. В то время как ответы учеников контрольных классов

¹ Подробно методика формирования исторических понятий рассматривается в Ученых записках Тартуского государственного университета (Вопросы олигофренопедагогики, Труды по дефектологии I, 1978, с. 64-110).

по указанным критериям были отнесены к четырем уровням усвоения, все ответы учащихся экспериментальных классов можно было условно отнести к первому, наиболее высокому уровню усвоения понятий (ответы полные, правильные, точные).

Главным фактором сведения ответов учащихся экспериментальных классов к I-му уровню усвоения явилась общая тенденция поиска и вычленения учащимися достаточных и необходимых существенных признаков при раскрытии содержания исследуемых понятий.

Приведем примеры ответов учащихся экспериментальных классов: "У помещика была земля, власть; он заставлял работать крепостных крестьян на себя. Они жили в деревне. Крепостных крестьян он мог обменять, продать, купить. Жили при крепостном праве. И был он угнетателем" (Вова Г., 5 кл.); "Крепостной крестьянин - это человек, которому ни земля, ни власть не принадлежали. Человек, который был прикреплен. Помещик мог крепостного продать, избить, обменять. Крепостной крестьянин работал на помещика, и когда поспевал урожай, он должен был отдать оброк. И крепостной крестьянин должен был отдать оброк, и крепостной крестьянин должен был отработать барщину" (Женя П., 7 кл.).

Идентичные ответы были получены и при раскрытии других пар понятий: "Рабочий, который работал на шахтах, фабриках, железных дорогах. Человек, которому не принадлежала власть, шахты, фабрики. Он был лично независим. Он мог уйти на шахты, фабрики, которые принадлежали другому капиталисту. Он жил в городе, при капитализме" (Вова С., 7 кл.). "Капиталист - это человек, который не работает на шахтах, фабриках. Ему принадлежала власть, шахты, фабрики и заводы, и железные дороги. Капиталист - это человек, который угнетал рабочих. Капиталист жил в городе, жил при капитализме" (Коля Б., 5 кл.). "Капиталисту принадлежала ~~власть~~: заводы, фабрики, железные дороги, шахты. Капиталист - угнетатель, эксплуататор. Он жил в городе, при капитализме. Он принуждал других работать на себя по 12-14 часов, платил мало" (Боря П., 7 кл.).

Анализ этих ответов свидетельствует о том, что учащийся как 7, так и 5 классов овладели схемой раскрытия понятий, называя только достаточные, необходимые, существенные признаки. Содержательная информация, заключенная в их суждениях, дает представление о том, что понятия у них сформированы и осознаны. Несмотря на единую схему поэтапного формирования понятий, ответы у учащихся остаются при этом строго индиви-

дуальными, что также говорит о немеханическом заучивании какой-то канонической модели. Как показывает анализ, не все ответы выдержаны в строго логической последовательности, учитывающей иерархию признаков - подчас они не расположены в суждениях в зависимости от их смысловой значимости. Кроме того, наряду с полными ответами, имеющими запрограммированное содержание исследуемых моделей-понятий, встречаются и такие, где понятия раскрываются посредством 2-3 признаков. Включение этих ответов в I уровень усвоения было продиктовано тем соображением, которым мы руководствовались при определении уровня усвоения на этапе констатации знаний. В данных ответах учащиеся вычленили хотя и не все необходимые, но достаточно существенные признаки - ориентирующие пункты. При этом следует заметить, что самые слабые ответы, где содержалось малое количество существенных признаков, как правило, по качеству суждений были выше аналогичных ответов учащихся контрольных классов, отнесенных нами к I уровню усвоения. Это отличие заключалось в том, что учащиеся контрольных классов не всегда могли отличить существенные признаки от несущественных (они были рядоположены в суждениях), в то время как учащиеся экспериментальных классов вообще абстрагировались от несущественных признаков.

Для иллюстрации приведены примеры в сравнительном плане:

Ответы учащихся экспериментальных классов (наиболее слабые ответы)

Ответы учащихся контрольных классов (наиболее сильные ответы)

"Помещики жили при крепостном праве. У помещика была власть, земля и крепостные крестьяне. Помещики жили в деревне. Помещик - это угнетатель" (Валя Т., 5 кл.).

Забастовка - это организационное прекращение работы. Рабочие требуют улучшения своей жизни" (Катя Б., 6 кл.).

"Крепостной крестьянин - это который работает на помещика. У крепостного крестьянина не было власти. Он был прикреплен к помещику"

(Толя В., 7 кл.).

"Помещик - это богатый человек. У него много **земли**, у которого много фабрик, заводов" (Коля З., 5 кл.).

Забастовка - это что люди борются, это что люди забастовывают против помещиков" (Зина З., 5 кл.).

"Крепостные крестьяне имели мало земли. Они прикреплены к капиталисту. Вот почему они назывались крепостными крестьянами" (Сеня К., 7 кл.).

Сравнение ответов показывает, что суждения учащихся экспериментальных классов при их относительной лаконичности все же вмещают более полную информацию о содержании раскрываемого понятия. Для этих ответов характерна относительная логичность и законченность мысли. Отсутствие явления смешения понятий связано со сформированностью запрограммированных в обучении приемов деятельности.

Большинство учащихся, как об этом говорит содержание приведенных ответов, раскрывают понятие в форме определения, ограничиваясь при этом перечислением существенных признаков. В одном случае это делалось без раскрытия содержания признаков, например: "Рабочий - который работает на шахтах, на железных дорогах. Человек, которому не принадлежала власть. Он был лично независим. (Боря С., 5 кл.). В другом, с попыткой по ходу определения понятий объяснить отдельные признаки, входящие в него. Например: "Он был лично независим, он мог уйти в шахты, на заводы, к другим капиталистам" (Толя В., 7 кл.); "... крепостной крестьянин не уходил от помещика потому, что он уже был прикреплен к нему" (Вова П., 5 кл.); "... он был угнетатель - силой заставлял на себя работать крепостных крестьян" (Сеня К., 7 кл.).

Сравнительный анализ ответов учащихся экспериментального и контрольного классов позволил нам составить таблицу, в которой нашли отражение качественные и количественные показатели, их преобразование в результате обучения.

Сравнительная характеристика правильных и точных ответов учащихся по раскрытию понятий (в процентах) в экспериментальных и контрольных классах

Понятия	Количество названных существенных признаков							
	5 классы				7 классы			
	эксперим.		контрольн.		эксперим.		контрольн.	
	2	3-6	2	3-6	2	3-6	2	3-6
Помещик	18,75	81,25	6,25	-	-	100	37,5	-
Крепостной	6,25	93,75	6,25	-	-	100	25	-
Капиталист	-	100	6,25	-	18,75	81,25	18,75	-
Рабочий	6,25	93,75	25	-	31,25	62,5	25	-
Вабастовка	12,5	87,5	25	-	-	100	31,25	-
Революция	18,75	81,25	31,25	-	-	100	31,25	-

В знаниях учащихся экспериментальных классов происходят качественные преобразования, заключающиеся в отсеивании не-
существенных и общих недифференцированных признаков и увели-
чении обобщенных существенных.

Отсутствие образных компонентов в суждениях учеников
экспериментальных классов приводит к тому, что речь испыты-
ваемых несколько внешне обедняется, лишается в какой-то мере
эмоциональности, экспрессии. Однако внесение большого коли-
чества информативных единиц смыслового интеллектуального со-
держания искупает этот недостаток. Суждения становятся ло-
гичнее, законченнее по форме.

Сравнивая количественные показатели 5 и 7 эксперимен-
тальных классов, можно отметить нарастание числа более пол-
ных ответов в зависимости от года обучения. Об этом сви-
детельствует тот факт, что учащиеся 7 класса сумели качест-
веннее выполнить задание по раскрытию исследуемых понятий.

С целью выявления того, осознают ли учащиеся содержание
употребляемых признаков при раскрытии понятий, были прове-
дены дополнительные беседы. На поставленные вопросы: "Как ты
понимаешь - "лично зависимый"?". Объясни, что означает оброк?
Что ты имел в виду, употребляя это слово? Объясни, что значит
барщина? Приведи примеры. Что значит лично независимый? Кто
такой угнетатель? Что можно сказать о нем?" - были получены
наиболее типичные ответы:

а) Личная зависимость: "Крестьянин прикреплен к помещи-
ку. Не мог уйти от него (Коля Б., 5 кл.); "Крепостной" - не
имеет права ухода от помещика. Зависит от него". (Неля К.,
7 кл.).

б) Оброк: "Помещик дает землю, за которую крепостной
крестьянин должен отдавать половину урожая, курей, яйца"
(Вася К., 5 кл.).

в) Барщина: "Барщина - это когда крепостной крестьянин
пахет землю или еще какие работы выполняет на помещика".
(Нина Л., 7 кл.).

г) Лично независимый: "Он был независимым, он мог уйти
в шахты, заводы, которые принадлежали другому" (Валя Л.,
5 кл.); "Он не был прикреплен к капиталисту, он мог уйти от
одного капиталиста к другому". (Галля Б., 7 кл.).

д) Угнетатель: "Это люди, которые угнетали. Они не ра-
ботали, а заставляли других". (Клавя Ш., 5 кл.).

Эти примеры говорят о том, что учащиеся осознают призна-
ки, употребляемые в суждениях. Они усвоили в процессе обуче-

ния прием обобщения признаков в определении. То правило, которым ученики пользовались при раскрытии понятий, они применяли и при раскрытии отдельных его признаков, т.е. имело место срабатывание специфического переноса усвоенного приема раскрытия понятий на решение подобной задачи при раскрытии содержания отдельных признаков. Признаки понятий также раскрывались посредством существенных и достаточных смысловых единиц.

На завершающих этапах обучения перед учащимися ставились и более сложные вопросы, требующие для их решения сформированности и упорядочения определенной системы знаний. Например, задавались такие вопросы: "Что такое крепостное право?". "Что такое капитализм?". Вот наиболее характерные ответы: "Это время, когда жили помещики и крестьяне. Помещики имели власть, землю, крепостных крестьян. Крестьяне имели лишь клочок земли. Они обрабатывали барщину и платили оброк помещику". (Витя Г., 7 кл.); "Это такой порядок, когда на помещика работают крепостные крестьяне и ему принадлежала власть, земля и люди" (Вова К., 5 кл.). На обобщенный вопрос "Что объединяет всех помещиков, какие приметы, черты, признаки?" Коля Б. (7 кл.) ответил: "То, что они ничего не делают, им принадлежит власть, земля, на них работают крестьяне". Аналогичные по полноте и качеству суждений были получены ответы и на вопрос: "Что такое капитализм?".

Таким образом, различные модифицированные вопросы по изученным темам позволили выяснить, насколько знания учащихся являются результатом сложной мыслительной деятельности, а не результатом одного запоминания. Наличие в суждениях экспериментальных классов только существенных признаков, их осознание говорит о том, что у умственно отсталых можно сформировать навык поиска существенного как при стимулировании со стороны учителя, так и в самостоятельной деятельности. Изменение формулировок вопросов, требующих от учащихся перечисления признаков понятия, обобщенного ответа, включающего систему знаний, раскрытия содержания выборочно взятых признаков определяемого понятия, не препятствовало успешному выполнению заданий. Учащиеся справились с мысленным анализом и синтезом припоминаемых признаков, с обобщением их в логическое определение, с абстрагированием от несущественного. При этом сложность, обобщенный характер задания не мешал, "не препятствовал" учащемуся применять усвоенные приемы умственных действий на решение сходных задач.

Вспомогательным средством по выявлению степени сознательного овладения понятием, уточняющим письменные и устные ответы учащихся, явились практические действия с карточками, на которых были написаны признаки исследуемых понятий. Задача была такой же, что и на уровне констатации знаний, и заключалась в отнесении признаков к соответствующим понятиям. Абсолютное большинство учащихся экспериментальных классов справилось с заданием по дифференциации признаков понятий. Смещение в редких случаях допускали наиболее слабые ученики. Это имело место при соотнесении признаков к сходным понятиям: "забастовка" и "революция". Так, например, признак, раскрывающий содержание понятия "забастовка", начинающийся со слова "борьба", откладывался к карточке, на которой было написано "революция". После напоминания экспериментатора: "Ты внимательно прочитал эту карточку? Возьми еще раз", - учащийся без труда после прочтения всего текста правильно относил признак к нужному понятию. По нашим наблюдениям, такое необдуманное механическое соотнесение объясняется не названием, а срабатыванием закрепленного стереотипа: "Борьба - значит революция". Ученик не замечал, что здесь отсутствует другой необходимый смысловой компонент - "вооружение".

Без единой ошибки со всеми заданиями справились 90% учащихся, 10% учащихся смогли справиться при помощи экспериментатора. Соответствующие показатели по контрольным классам в среднем равны: в 5 классе - 16,5%, в 7 - 49,6%.

Следовательно, дополнительные средства по выявлению знаний в виде вопросов обобщающего и уточняющего характера и практические действия позволили более полно выявить особенности качества усвоения исторических знаний и сделать выводы о том, что учащиеся в письменных работах действовали сознательно, используя при раскрытии содержания понятия соответствующие знания фактического материала и приемы умственной деятельности, необходимые для оперирования этим фондом знаний.

Анализ письменных работ, выполненных через 6 месяцев после экспериментального обучения, показал, что знания у детей сохранились. Об этом говорит тот факт, что все учащиеся дали полные и правильные ответы. При этом схема раскрытия понятия, принципиальная его структура осталась такой же, как и в ответах, полученных непосредственно после обучения. Однако следует отметить, что количество вычлененных признаков при отсроченном воспроизведении несколько уменьшилось.

Учитывая важность принципа сочетания усвоения фонда знаний и приемов деятельности с применением их в решении различных познавательных задач вариативного характера, учащимся экспериментальных и контрольных классов было предложено решить задание по дифференциации признаков исследуемых понятий.

Цель исследования на этом этапе - выявить соответствующие знания и умения учеников, связанные с раскрытием содержания понятий: "Крепостной крестьянин", "рабочий" (пролетарий). Перед учащимися было поставлено задание заполнить таблицу, используя данные, помещенные на отдельном листе бумаги, где были выписаны основные признаки понятий:

1. Лично независимый.
2. Имел в пользовании клочок земли, орудия труда, рабочий скот, дом.
3. Неполная собственность помещика.
4. Мог менять место работы.
5. Лично зависимый.
6. Человек, которого можно было обменять, продать.
7. Отрабатывал барщину.
8. Не имел своей собственности.
9. По принуждению обрабатывал землю помещика.
10. Работал на заводах, фабриках, принадлежащих людям.
11. Вынужден был работать на других.
12. Угнетенный.

Учащимся давалась инструкция, как нужно решать задание. Следовало каждый признак, вычлененный в схеме, соотнести с соответствующим понятием, сделав отметку.

Признаки понятий	Крепостной	Рабочий
------------------	------------	---------

Анализ выполненных работ показал, что и с этим видом работы большинство учащихся экспериментальных классов справилось, не допустив интерференции признаков сходных понятий, в то время как учащиеся контрольных классов, особенно 5 класса, допустили большое количество смещений признаков. В результате анализа контрольных работ была составлена таблица.

Результаты свидетельствуют о том, что большинство учащихся экспериментальных классов хорошо усвоило предложенный материал. Они знают признаки исследуемых понятий, умеют использовать эти знания для решения различных познавательных задач вариативного характера.

Таблица 2

Сравнительная количественная характеристика
успешности выполненных учащимися заданий по
дифференциации признаков сходных понятий

К л а с с ы	Ответы учащихся	
	правильные	неправильные
7 "В" кл., экспериментальный	93,75	6,25
7 "В" кл., контрольный	75,00	25,00
5 "А" кл., экспериментальный	87,50	12,5
5 "В" кл., контрольный	43,75	56,25

Сравнение количественных и качественных показателей выполненных заданий свидетельствует о преимуществе экспериментального обучения.

Для выявления того, насколько учащиеся экспериментальных классов сознательно овладели основными приемами деятельности, были выделены и контролировались два логических действия: действие "подведения под понятие" и действие "выбора достаточной совокупности".

Сформулированное требование к выполнению действий в работах П.Я. Гальперина и его сотрудников названо разумностью действия. "Разумность действия - это его выполнение с ориентировкой на существенные условия, отдифференцирование от несущественного; насколько они учитываются как объективно необходимые для правильного выполнения задания". /4, 21/.

Сделать вывод о разумности действия можно на основании того, что учащиеся справляются с заданиями, в которых требуется выполнять это действие. Но задания при этом должны быть подобраны так, чтобы правильный ответ был возможен лишь в том случае, если ученик ориентируется на существенные условия.

Предложенные нами задания не выходили за пределы требований, в большинстве своем были не традиционные.

Правильный вывод в таких заданиях мог быть вероятен лишь в том случае, если действие окажется разумным, т.е. будет опираться на всю совокупность достаточных условий.

Предлагалось:

1. Задание с достаточным условием, например: "На дряхлого лысого человека работают крепостные крестьяне. Кто это? (на кого работают крепостные?); "Маленькая девочка в про-

стенком платице с торчащими косичками пошла с мамой на поле отрабатывать барщину. Кто эта девочка?"; "Седой слабый старик владеет тремя фабриками. Ему принадлежит власть. Кто это?".

2. Задание с недостаточным условием, например: "Человек среднего роста, невзрачный на вид, ему принадлежит власть. Кто это?"; "По дороге, петлявшей между хлебами, сгорбившись шел человек в рваной одежде, в лаптях, с безрадостным выражением лица. Чувствовалось, что не первый день у него и маковой росинки во рту не побывало. Кто это?"; "Машина появилась неожиданно. Так же неожиданно, появились два неизвестных. Они открыли дверцу и из машины с трудом вышел толстый, с очень важным видом человек. На нем была дорогая шапка, необычайной красоты шуба, которая так и передливалась на солнце. В руке он держал трость из слоновой кости. Жил он при капитализме. Кто это?".

Перед выполнением заданий учащимся давалась словесная инструкция, где, в частности, отмечалось: "Сейчас будут прочтены несколько маленьких рассказов. В них будет говориться или о крепостном крестьянине, или о помещике, или о рабочем, или о капиталисте, или о забастовке и т.д. посредством раскрытия содержания понятий на основе достаточных существенных признаков. Если вы определили, что в данном рассказе говорится, например, о забастовке, вы должны будете написать против номера задачи - "Это забастовка" и т.д. В том же случае, если в рассказе не будут названы существенные (главные) признаки перечисленных понятий или их будет недостаточно, нужно против номера данного рассказа написать "Нет главных признаков" или "Недостаточно существенных признаков".

Контроль за тем, обеспечило ли экспериментальное обучение усвоение учащимися действий "подведения под понятие" и "выбора достаточной совокупности", мы начинали с проверки того, сознательно ли это действие, уточняя причины того или иного решения предложенных заданий. Перед учащимися ставились уточняющие вопросы примерно такого характера: "Почему ты считаешь, что здесь речь идет о помещике, о крепостном крестьянине? И достаточно ли одного названного существенного признака, чтобы по нему определить, о ком или о чем говорится? Объясни тогда, почему ты так считаешь. А если бы мы к этому необходимому, но недостаточному признаку внесли второй и третий признак, это дало бы возможность установить, с кем или о чем идет разговор? Почему ты так думаешь? Объясни".

Ученики экспериментальных классов намного успешнее справились с решением задач, требующих применения действия "подведение под понятие". Так, например, если ученики 5 экспериментального класса правильно решили 75% задач, а 7 класса - 93,75%, то аналогичные показатели в контрольных классах были такие: в 5 классе - 31,25% и в 7 классе - 43,75%.

Более высокие показатели выполненных заданий учащимися экспериментальных классов объясняются, кроме общей их подготовки, развитием у них необходимых интеллектуальных операций, а также наличием опыта решения задач, имевшего место в процессе экспериментального обучения. Знания о действиях, часть из которых была сформирована у учеников экспериментальных классов в виде правил, создавали возможность сознательной организации анализа задачи и своевременной актуализации знаний и действий для решения этой задачи.

Уточняющие беседы показали, что учащиеся экспериментального класса умеют достаточно точно аргументировать свои действия по решению задач, мотивировав выбор решения, в то время как большинство учащихся контрольных классов, правильно выполнив задание, не может объяснить свои действия. Они ограничивались однозначным заявлением: "Я так сделал", "Это помещик, я знаю". Некоторые из учащихся контрольных классов не проявили такой уверенности. При обращении к ним, например, с вопросом: "Почему ты написал, что это помещик? Объясни", учащийся начинал бездумно утверждать, что это не помещик, а капиталист и т.д.

Результаты обучающего эксперимента и анализа полученных материалов позволяют сделать следующие выводы:

У учащихся вспомогательной школы вполне возможно формирование четких и правильных исторических понятий еще в курсе исторической пропедевтики в связи с изучением соответствующих статей на уроках объяснительного чтения. При соблюдении определенных педагогических условий образовательная и корригирующая эффективность прохождения самостоятельного курса исторических сведений (6-8 кл.) также может быть значительно более высокой, чем при существующей методике. К числу важнейших таких условий мы относим следующие.

1. Использование поэтапного пути формирования у учащихся понятий с постепенным переводом их от чувственно-образного познания исторических явлений и фактов к обобщенным словесным знаниям со сведением их в систему исторических понятий. При этом целесообразно начинать такую работу с предваритель-

ной общей ориентировки учащихся в основных содержательных компонентах явлений, которые будут объектом изучения и доведения до осознания значимости учебного материала.

2. Своевременное реконструирование т.н. "житейских" понятий и стихийно сформированных приемов умственной деятельности в упорядоченные знания и приемы; подчеркнем необходимость этой работы не только в случаях неправильного усвоения учащимися этих знаний и приемов, но и тогда, когда они сформированы правильно, но стихийно, на эмпирическом уровне и являются недостаточно осознанными. Целесообразно преобразовывать нечетко сформированные знания и приемы деятельности уже на уровне наглядно-образного познания действительности, продолжая эту работу на последующих этапах обучения.

3. Последовательное формирование у учащихся приемов умственной деятельности:

а) дифференцированного восприятия наглядных средств обучения с вычислением существенных и несущественных признаков исторических понятий;

б) обобщения как существенных, так и несущественных признаков изучаемых понятий, заключающегося в их группировке и первоначальном сопоставлении с последующим сознательным оперированием этими признаками при решении учебно-познавательных задач.

Важно сделать специальным объектом формирования и добиваться усвоения учащимися логических понятий "признаки существенные и несущественные";

в) "подведение под понятие" и определение достаточной совокупности признаков для решения новых познавательных задач, требующих сознательного оперирования усвоенными понятиями.

Последовательность формирования данных приемов умственной деятельности заключается в первоначальном ознакомлении учащихся с ними и их отработке на уровне наглядно-образного мышления с постепенным переводом их через материализованные внешние действия во внутренний план, акт мышления, с усвоением обобщенных правил их применения.

4. В процессе усвоения учащимися приемов умственной деятельности необходимо обеспечить последовательное сокращение педагогической помощи. Это достигается путем внесения в учебный процесс разнообразных упражнений для самостоятельной работы учащихся по использованию этих приемов.

5. Необходимо проводить специальную работу по системати-

зации усвоенных учащимися исторических понятий, для чего целесообразно использовать диафильмы, последовательно объединяющие в систему отдельные исторические факты и события и включающие словесные формулировки более широких общеисторических понятий. Важным средством систематизации знаний учащихся является работа по установлению причинно-следственных зависимостей между рядом исторических событий.

6. Функционирование образной наглядности на всех этапах формирования исторических понятий в зависимости от конкретных дидактических целей: информативная функция наглядного материала, непосредственно отражающего единичные конкретные объекты и явления реальной действительности; функции, когда за конкретным наглядным образом учащийся должен усмотреть случаи проявления обобщенных понятийных знаний.

Это дает возможность преодоления недостатков логического мышления учащихся вспомогательных школ, проявляющихся, в частности, в чрезмерной отвлеченности вербальных знаний, утрачивающих в силу этого свою содержательную конкретность, помогает осознанию школьниками единства общего и частного в процессе познания.

7. Обеспечение единства индуктивного и дедуктивного путей формирования исторических понятий, взаимосвязи двух основных направлений познания: от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

Можно утверждать, что идея Л.С. Выготского о возможности формирования высших психических функций у умственно отсталых детей была терминирована правильным пониманием соотношения биологического и социального с превалированием значимости последнего в развитии личности. Уже в одной из ранних своих работ Л.С. Выготский оптимистически утверждал, что, вероятно, человечество победит раньше или позже слепоту, глухоту и слабоумие, но гораздо раньше эта победа придет в социальной и педагогической областях, чем в медицинской и биологической.

В плане более эффективной реализации стратегической идеи Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и развитии высших психических функций прогноз может быть тем более благоприятным, чем больше будут учитываться следующие факторы:

- ранняя диагностика, сочетающаяся с одновременным целенаправленным воздействием на личность;
- дифференцированный подход к учащимся;
- учет теорий И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, А.Н. Леонтьева

и др. о чрезвычайной пластичности нервной системы, о возможности прижизненного формирования новых функциональных мозговых систем.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Изд. экспериментального дефектологического института. М., 1936.
3. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. - В сб.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1924.
4. Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. - Материалы к Всесоюзной конференции по программированному обучению. М., 1966.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ "НАША ОБЛАСТЬ" В КУРСЕ ГЕОГРАФИИ СССР В VIII КЛАССЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В.С. Ликий

Тесная связь с жизнью, с трудом и практикой коммунистического строительства – одна из особенностей учебно-воспитательного процесса в работе с умственно отсталыми школьниками. Уже в начальных классах учащиеся психологически, а в старших и практически готовятся к участию в общественно полезной деятельности, к самостоятельному труду.

Среди других общеобразовательных предметов география занимает важное место в решении специальных задач, стоящих перед вспомогательной школой. При этом ведущим принципом обучения основ географии во вспомогательной школе, определяющим содержание, организацию и методы преподавания, должна быть тесная связь обучения с жизнью, с производством. Это достигается в основном путем уделения особого внимания вопросам размещения природных условий и ресурсов, их народнохозяйственного значения.

Однако особо важное значение в укреплении связи преподавания географии с жизнью имеет изучение природы, населения и хозяйства родного края. Это обуславливается тем, что систематическая работа в школе по накоплению, изучению и использованию в процессе преподавания краеведческого материала создает благоприятные условия для более осознанного усвоения географических знаний, формирования жизненно важных умений и навыков. Кроме того, целенаправленная работа по изучению родного края повышает практическую направленность географии во вспомогательной школе и способствует лучшей подготовке умственно отсталых учащихся к жизни.

Тема "Наша область" в курсе географии СССР (VIII класс) изучается в IV четверти учебного года и предусматривает осуществление следующих основных задач:

1. Пополнить, конкретизировать и систематизировать краеведческий материал, постепенно накапливаемый учащимися на предметных уроках в начальной школе, учебных и внеклассных экскурсиях, а также в процессе изучения систематического курса в старших классах.

2. Приблизить обучение к конкретным условиям области, где, как правило, будут жить и трудиться воспитанники школы после ее окончания.

3. Укрепить практические умения и навыки учащихся, полученные ими во время обучения в школе на конкретном, близком для них материале.

Продуманная система содержания и организации обучения по теме даст возможность учителю-дефектологу не только углубить и расширить связи обучения с жизнью путем конкретизации на близких для учащихся природных фактах и явлениях (что очень важно для умственно отсталых), но и осуществить целенаправленную коррекционную работу. В частности, изучение учебного материала краеведческого характера способствует:

а) формированию у школьников основ научного мировоззрения и необходимой теоретической основы для воспитания бережного и разумного отношения к природе в процессе ее хозяйственного использования и при общении с ней после завершения обучения в школе;

б) воспитанию чувства советского патриотизма, которое достигается изучением материалов съездов КПСС и других партийных и государственных документов, путем выявления своеобразия природы родного края, сравнения прошлого, настоящего и будущего своего села, города, района, области, республики, путем анализа результатов труда многонационального населения своего края.

Изучение темы "Наша область" во вспомогательной школе можно подразделить на три этапа.

Первый этап - первоначальное, элементарное знакомство учащихся с некоторыми элементами погоды своей местности, их наблюдение и фиксация, организация учебных экскурсий, наблюдение за сезонными работами людей, чтение статей краеведческого содержания в начальной школе.

Второй этап - накопление и обработка наблюдаемых и собранных материалов о своей местности в процессе изучения элементарного курса физической географии в У классе и географии материков в VII классе. На этом этапе учащиеся под непосредственным руководством учителя учатся наблюдать за отдельными объектами и явлениями природы в окрестностях школы, вырабатывают навыки работы с простейшими приборами (в основном на географической площадке) и оформляют собранные данные в виде различных графиков, диаграмм, коллекций, гербариев и т.п. Уже собранный и систематизированный материал на этом этапе может послужить началом оформления школьной

краеведческой комнаты или уголка и может быть широко использован в учебных и воспитательных целях не только на уроках географии, но и в процессе преподавания других предметов.

На третьем этапе - в процессе изучения курсов "Природа нашей Родины" (VI класс) и "География СССР" (VIII класс) - происходит некоторое углубление и расширение знаний учащихся о своей местности. Это достигается путем организации и проведения учебных экскурсий и однодневных, а в некоторых случаях (если учитель энтузиаст своего дела) и двух-трехдневных походов по своему краю.

На этом этапе подготовка умственно отстающих школьников позволяет им лучше разбираться в более сложных явлениях природы и несколько глубже понять рациональные пути ее хозяйственного использования.

Практика работы вспомогательных школ показывает, что успешное изучение темы "Наша область" зависит от систематичности работы учителя по накоплению материалов о своем крае начиная с V класса.

К началу изучения раздела программы в краеведческой комнате или уголке должны быть подготовлены как минимум материалы о родном крае: данные о погоде по сезонам года (диаграммы осадков, количества ясных и облачных дней, графики хода температур по месяцам и др.), коллекции полезных ископаемых и горных пород, гербарии. Очень полезно также собрать и систематизировать по отдельным темам доступную для умственно отстающих учащихся литературу о своем крае в виде отдельных брошюр, статей, накопить новые данные о промышленности, сельском хозяйстве и транспорте.

Большое воспитательное значение имеет использование на уроках конкретных фактов из жизни трудовых коллективов предприятий или колхозов и совхозов. Поэтому наличие таких данных у учителя обязательно, т.к. конкретные примеры из жизни односельчан, передовиков производства родного города, района или республики помогают учащимся вспомогательной школы легче понять многообразие жизни всей страны, единство интересов и стремлений всего трудового народа нашей многонациональной Родины. Через близкое, хорошо знакомое умственно отстающие учащиеся легче и адекватнее познают жизнь. Важную роль играет организация встреч с передовиками производства разных национальностей, знатными людьми. Такие встречи надолго остаются в памяти учащихся, рождают чувства гордости за советский на-

род, желание быть достойной сменой старшего поколения.

Успешное изучение учащимися своей области требует очень внимательного отбора и применения методов и приемов обучения. Поскольку к моменту изучения темы "Наша область" учащиеся уже вооружены значительным объемом географических знаний, создается возможность активизации их самостоятельной познавательной деятельности и осуществления задач развивающего обучения.

Вместе с тем психофизические и возрастные особенности учащихся восьмого класса вспомогательной школы требуют, чтобы учебный материал по географии области излагался популярно, в живой и занимательной форме. Практика работы вспомогательной школы показала, что решение этой очень важной задачи возможно только на основе широкого использования наглядности в обучении.

Применение разнообразных средств наглядности в изучении своей области создает у учащихся необходимые условия для повышения внимания и активности на уроке, способствует повышению интереса к изучаемому материалу. При этом анализ содержания используемых наглядных пособий умственно отсталым учащимся (под руководством учителя) позволяет им получить знания поисковым путем, а активный интеллектуальный труд на уроке, коллективное преодоление некоторых трудностей (познавательного характера) улучшает их знания, они становятся более глубокими и осознанными.

Содержание учебного материала по теме "Наша область" определяется двумя основными разделами: "Природные ресурсы области" и "Народное хозяйство". В разделе "Природные ресурсы области" рассматриваются такие вопросы, как географическое положение и границы, рельеф и полезные ископаемые, климатические условия, внутренние воды, почвы, растительный и животный мир и охрана природы. В разделе "Народное хозяйство" изучаются темы: население области, основные отрасли промышленности, земледелие и животноводство, транспорт и города.

Изучение перечисленных разделов, как показывает практика работы многих учителей, необходимо вести:

а) на основе краеведческого принципа. Каждое уже известное или совсем новое географическое понятие должно прерабатываться в таких основных аспектах: непосредственные окрестности своей школы, свой район и своя республика. Только в таких случаях можно рассчитывать на формирование у умственно отсталых учащихся конкретных географических представлений и

понятий на прочной краеведческой основе;

б) изучение своей области, республики должно идти на широком фоне географии всей нашей Родины - Советского Союза в целом.

Для обеспечения первого требования крайне важно широкое использование жизненного опыта школьников, сведений, полученных из курсов естествознания и начального курса физической географии, а также информации радио и телевидения и т.д.

Второе требование обеспечивается самим содержанием каждого урока, а также путем систематического сравнения географических объектов и явлений, данных экономических и культурных достижений населения своей области, республики и страны в целом. При этом максимально должны использоваться убедительные факты быстрого развития области, республики в составе Союза Советских Социалистических Республик.

Очень важно при изучении темы "Наша область" рассматривать основные вопросы в комплексе - как природных условий, так и хозяйства.

Так, при изучении первой темы: "Географическое положение области, границы" необходимо указать не только на такие общие данные, как положение области, республики по отношению ко всей территории страны, назвать граничащие с ней области, автономные или союзные республики СССР, но путем включения учащихся в активную практическую деятельность на уроке определить при помощи масштаба карты расстояние к наиболее близким морям, к столице своей республики и к столице СССР. Здесь же учащиеся могут определить по карте крайние точки своей области, протяженность территории в километрах с севера на юг и с запада на восток.

Называя цифру, иллюстрирующую величину площади области, республики, очень важно сравнить ее с величиной территории всего Советского Союза, а также размерами территории ближайших областей и союзных республик СССР.

До изучения темы "Основные формы поверхности нашей области" важно, чтобы учащиеся имели достаточно полное представление о поверхности своей местности, умели отличать основные формы поверхности по их высоте над уровнем океана, знать влияние рельефа на развитие речной сети, растительного мира, направления развития сельского хозяйства и т.д. Эти знания, умело актуализированные перед изучением темы, будут способствовать более глубокому и осознанному усвоению столь трудной для

умственно отсталых школьников темы, как "Рельеф".

Поскольку не во всех школах имеется возможность для работы на уроке с физической картой своей области или республики, следует правильно организовать работу учащихся с контурной картой (иногда контур области или республики можно подготовить при помощи трафарета). На ней условными обозначениями (можно в цвете) учащиеся обозначают основные формы поверхности, отмечают их высоту над уровнем океана и записывают в ученические тетради их названия.

Если в художественной или в другой литературе можно найти описание природы данной местности, было бы уместно, чтобы учитель именно на этом уроке зачитал те места текста, которые могли бы значительно дополнить не только текст учебника, но и рассказ учителя об особенностях рельефа края.

На уроке при изучении полезных ископаемых области, республики важно, чтобы первоначально изучались те из них, которые преобладают в районе, где расположена школа и с которыми учащиеся уже знакомы. Последовательно (путем повторения ископаемых СССР), учитель подводит учащихся к выводу о том, какие ископаемые (осадочного или металлического происхождения) преобладают в пределах данной области. Здесь необходимо не только назвать наиболее крупные по запасам ископаемые, но и показать на карте их места добычи, дать возможность каждому школьнику ознакомиться с образцами и показать фотографии наиболее крупных месторождений (в районе, где имеются месторождения ископаемых, полезно до изучения темы побывать с учащимися на экскурсии, собрать образцы ископаемых для школьной коллекции).

Сложна для усвоения учащимися вспомогательной школы тема "Климат своей области". В связи с этим начинать урок следует с повторения темы "Понятие о климате" (У класс). Дается определение, что называется климатом, анализируются календари природы, описываются времена года данной местности.

Важно, чтобы на данном уроке учащиеся при помощи учителя четко выяснили основные факторы, определяющие климат их родной области.

Определив и назвав климатические факторы, учитель в своем рассказе приводит отдельные цифры, которые характеризуют средние температуры июля и января, максимальные и минимальные температуры на территории области, республики, среднегодовое количество осадков. Только после этого можно дать по-

нятие о типе климата данной области. Еще раз учитель подробно описывает характерные особенности зимы, весны, лета и осени, после чего организовывает работу с контурной картой, на которой отмечается ход летних и зимних температур, среднегодовая температура в крае и количество атмосферных осадков. Если вблизи школы имеется метеорологическая станция, в обязательном порядке следует организовать к ней экскурсию.

Урок на тему: "Внутренние воды нашей области" следует начинать с организации работы учащихся со стенной географической картой. Сначала школьники определяют названия наиболее крупных рек области, зависимость направления их течения от рельефа местности, водоразделы рек, влияние климата на речную сеть, режим питания рек и др. После этого учитель дает полную характеристику самой крупной реки области, указывая при этом на использование рек в целом (как транспортных артерий, источников электроэнергии, орошения, водоснабжения крупных населенных пунктов и др.)

Очень насыщен фактическим материалом урок на тему "Почвы, растительный и животный мир области". У учащихся уже должны быть определенные знания по этой теме из других курсов географии, из собственных наблюдений и т.д.), поэтому учителю необходимо до начала урока выяснить объем этих знаний, чтобы по ходу урока правильно их использовать. Не рассматривая все типы почв области, учитель подробно дает характеристику наиболее распространенным, обратив особое внимание при этом на почвы данной местности. Для большей иллюстративности на уроке можно использовать почвенный разрез или пробы основных почв области. Не должны оставаться вне внимания учителя и такие вопросы, как освоение новых земель, охрана почв от эрозий путем специальных методов обработки, обогащение почв путем внесения минеральных и органических удобрений и т.д.

При характеристике растительного и животного мира своей области учителю следует обратить внимание на то, в какой природной зоне СССР расположена область, республика. На уроке учащиеся сами называют типичные растения и животных своей местности, описывают их внешний вид и строение. Особое место отводится мероприятиям по охране природы родного края, так как в настоящее время человек активно преобразовывает природу. Подробно необходимо осветить "Закон об охране природы и рациональном использовании богатств СССР", принятый Верховным Советом СССР, а также аналогичные документы каждой союз-

ной республики. Уместно также говорить на данном уроке и о роли и помощи школьников в охране природы, о тех работах, которые ведутся в крае по борьбе с эрозией почв, восстановлению лесных массивов, укреплению речных склонов и т.д. Заканчивается урок общей оценкой природных условий и ресурсов области, республики в развитии народного хозяйства.

При изучении населения области важно правильно осветить динамику роста ее численности, социально-культурные изменения, которые произошли в области за годы Советской власти, изменения в социальной структуре населения. Рассказывая о составе населения, учитель отталкивается от характеристики его в пределе села, города, где находится школа, и лишь потом области, республики в целом. На фактическом материале и на ярких примерах надо показать содружество разных народностей, населяющих область, в различных отраслях народного хозяйства и общественной жизни. Численное соотношение различных народов лучше показать в процентном отношении, используя при этом специально подготовленную для урока диаграмму.

Учитывая конкретные условия, местоположение школы учащиеся под руководством учителя или воспитателя во внеурочное время знакомятся с достопримечательностями своего села, города, района, посещают колхозный дом культуры, библиотеку, среднюю школу, краеведческий музей и др.

Изучению темы "Народное хозяйство области" (3 урока) предшествует большая подготовительная работа по заданию учителя. На экскурсиях дети знакомятся с профессиональной деятельностью населения края, составляют альбомы с фотографиями передовиков труда, встречаются с этими людьми.

На первом уроке по теме следует вкратце остановиться на характеристике хозяйства области, показывая на убедительном фактическом материале, как оно преобразилось за годы Советской власти, в общих словах рассказать об условиях развития основных отраслей промышленности и сельского хозяйства, дать характеристику сырьевой базы и т.д.

На втором уроке по теме, в зависимости от того, какая это школа, сельская или городская, темой может быть либо сельское хозяйство, либо промышленность.

При изучении географии сельского хозяйства области учитель путем постановки ряда вопросов классу (по материалам ранее изученных тем) объясняет условия развития сельского хозяйства, его основное направление и подводит школьников к

выводу о том, что сельское хозяйство обеспечивает население области продовольствием, а пищевую и легкую промышленность - сырьем.

В народном хозяйстве каждой области значительную роль играет животноводство. Поэтому наряду с характеристикой отдельных отраслей, важно правильно осветить вопросы, связанные с дальнейшим развитием животноводства области, республики. Учитель последовательно раскрывает содержание решений пленумов ЦК КПСС в области сельского хозяйства, обратив особое внимание на решение июльского (1978 г.) Пленума ЦК КПСС. В доступной для умственно отсталых школьников форме необходимо объяснить, как труженики сельского хозяйства края (если это сельская школа) реализуют в жизнь решения партии и правительства в области сельского хозяйства. По возможности на такие уроки необходимо приглашать председателя или главного агронома хозяйства, которые расскажут восьмиклассникам о перспективах развития отрасли местного хозяйства, предложат учащимся оставаться в колхозе после окончания школы. И здесь немаловажную роль сыграет экскурсия в колхозные мастерские и в машинно-тракторный парк.

На уроке по теме "Промышленность области" на конкретном фактическом материале и в убедительной форме учитель должен показать, как за годы Советской власти в области была создана многоотраслевая промышленность, показать долю промышленности в народнохозяйственной продукции. Важно также, используя статистические данные, показать, как за послевоенные годы изменился удельный вес отраслей промышленности в общем объеме производства области, республики. Особое место на уроке отводится характеристике отраслей промышленности, развитых в данном районе, городе.

На двух последних уроках изучается транспорт области. На первом из них, опираясь на знания учащихся, учитель дает характеристику основных видов транспорта: железнодорожного, автомобильного, речного и воздушного, подчеркивая при этом место каждого из них в грузообороте области. После этого учащиеся работают с физической картой. Они находят по условным обозначениям карты железные дороги, которые связывают область с другими районами нашей страны, определяют, как можно проехать от своего населенного пункта по железной дороге к областному центру, столице республики, к столице СССР и т.д.. Завершается урок перечислением видов сообщения, которые про-

ходят через территорию района, села, города с указанием их значения в развитии хозяйства родного края.

На последнем уроке учащиеся повторяют пройденный материал и обобщают знания по теме. Затем проводится беседа по плану, который предлагает Т.И. Пороцкая в статье "Изучение родного края на уроках географии" в ж. "Дефектология", 1977, № 2. В конце урока демонстрируется учебный фильм.

В помощь учителю мы предлагаем примерное календарное планирование по теме "Наша область".

Л И Т Е Р А Т У Р А

Примерное тематическое планирование по географии. МНО МССР, ИУКУ МНО МССР. Кишинев, 1964.

Преподавание географии в восьмилетней школе./Под ред. И.И. Самойлова. М., 1960.

Пороцкая Т.И. Обучение географии во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1977.

Пороцкая Т.И. Изучение родного края на уроках географии. - Дефектология, 1977, № 2.

Совершенствование процесса обучения географии в средней школе. НИИ содержания и методов обучения АПН СССР.М., 1974.

№ п/п	Содержание урока	Связь с ранее изученным материалом по данному и другим предметам	Виды практических и самостоятельных работ	Дидактический материал
1	2	3	4	5
1.	Географическое положение и границы области, их оценка.	География У класс: "Масштаб, тепловые пояса Земного шара."	Определение географического положения и границ области на политико-административной карте СССР.	Карты: Политико-административная СССР, Карта области, контурная карта СССР.
2.	Основные формы поверхности, возвышенности, плоскогорье, горы.	География У класс: понятия - "Равнина", "Холм", "Гора".	Нанесение основных форм рельефа на контурную карту.	Карты: Физическая СССР, Карта области, контурные карты.
3.	Основные полезные ископаемые: их значение, районы добычи.	Естествознание У класс: "Полезные ископаемые" География У I класс: "Полезные ископаемые СССР".	Нанесение основных полезных ископаемых области на контурную карту.	Карты: Физическая СССР, Карта области, контурные карты, коллекция полезных ископаемых.
4.	Характеристика особенностей климата на основе собственных наблюдений и анализа календарей природы.	География У класс: понятия "Климат". "Тепловые пояса Земного шара."	Обобщение данных наблюдений. Описание климата на базе анализа данных за 2-3 года.	Карты: Климатическая СССР, Физическая СССР. Календари природы.
5.	Реки области. Экономическое использование водных бассейнов.	География У класс: "Равнинные и горные реки. Использование рек."	Нанесение на контурную карту рек области. Обобщение данных экскурсий, проведенных к реке или водоему.	Карты: Физическая СССР, Карта области. Материалы наблюдений за рекой.
6.	Преобладающие почвы области и условия развития сельского хозяйства.	Естествознание У класс: "Почва". География У класс: "Эрозия почв. Овраги."	Изучение почв области по картосхеме местного хозяйства.	Карты: Почвы СССР, Физическая СССР. Образцы почв своей области.

1	2	3	4	5
7. Растительный и животный мир области.	География У класс: картины природы и жизни людей умеренного пояса (холодного пояса). Естествознание VI класс: растения леса, сада.	Составление гербариев и коллекции насекомых местности.	Карты: Природные зоны СССР, Зоогеографическая СССР. Школьный гербарий.	
8. Население области и его занятие.	География VI класс: население (соответствующей природной зоны) и его занятие.	Составление диаграмм: "Национальный состав населения области", "Рост городского населения области".	Карты: Политико-административная СССР. Народы СССР.	
9. Общая характеристика народного хозяйства области.	География VIII класс: природные условия и полезные ископаемые области.	Запись в тетрадях данных, иллюстрирующих рост экономики области за годы Советской власти.	Карты: Экономическая области; фотографии и иллюстрации крупных промышленных предприятий области.	
10. Характеристика сельского хозяйства области.	Естествознание VI класс: растения поля, сада. География VIII класс: почвы области.	Записи в тетрадях данных, иллюстрирующих место области среди других областей по отдельным видам сельхозпродукции.	Карты: Физическая СССР, Климатическая СССР, Почвы СССР.	
11. Характеристика промышленности области.	География VIII класс: полезные ископаемые области. География сельского хозяйства.	Составление диаграмм роста производства по отдельным промышленным продукциям.	Карты: Экономическая карта области; Альбом "Наши промышленные предприятия".	
12. Пути сообщения, виды транспорта области.	География VIII класс: формы рельефа области. Реки.	Нанесение на контурную карту условными знаками: железные дороги области.	Карты: Физическая СССР, Карта области.	

I	2	3	4	5
13. Города области.	Развитие речи IV класс: Наш город.	Составление альбома: "Города нашей области".	Карты: Политико-административная СССР, Карта области. Фотографии и виды городов области.	
14. Обобщение данных наблюдений за погодой за учебный год.	География V класс: понятие "Климат". География VIII класс: особенности климата области.	Составление диаграммы хода температур по временам года в данной местности.	Календари погоды за год, за предыдущие года.	

DEMONSTRATSIOONKATSETE KASUTAMINE ABIKOOLI LOODUSÕPETUSE TUNNIS

A. Reinmaa

Oligofrenopedagoogika üheks aktuaalseks ülesandeks praegusel etapil tuleb pidada koolipraktika varustamist teaduslike uurimustega, mille rakendamise tulemused võimaldavad tõhustada abikooli õppetööd. Selliste uurimuste ühe osa peaksid moodustama erinevate õppeainete õpetamise meetoodika põlmprobleeme käsitlevad tööd. Üksnes siis, kui õpilaste defektide ületamise taotlused on seotud eesrindliku erimeetoodika rakendamisega õpetatavas aines, võib rääkida korrektsioonitöö võimalikust efektiivsusest.

Loodusõpetus kuulub abikooli nende õppeainete hulka, mille õpetamise meetoodika mitmed küsimused ootavad veel teaduslikku lahendamist. Et olemasolevat õpetamise meetoodikat ei saa kaugeltki täiuslikuks pidada, kinnitavad ka andmed abikooli õpilaste loodusloolistest teadmistest (L. Rumjantseva, 1971, A. Reinmaa, 1973). On ilmne, et paljud õpetamisel esinevad raskused ning õpilaste teadmistes peegelduvad tüüpvead oleksid ületatavad täiuslikuma õpetamise meetoodika rakendamisel. Nimetatud väite aluseks on senistes meetoodilistes katsetes saadud eksperimentaalse õpetamise tulemused. Täiustatud meetoodikat kasutades saavutatakse mitte ainult õpilaste ainealaste teadmiste ja oskuste kõrgem tase, vaid nende vaimse tegevuse aktiveerimine tervikuna (V. Postovskaja, 1959; L. Stožok, 1973). Ka kitsamate pedagoogiliste uurimuste tulemused (A. Reinmaa, 1976; G. Jabloкова, 1980) annavad tunnistust loodusõpetuse õpetamise meetoodika edasise täiustamise vajadusest. Märkimisväärsest võimalustest abikooli loodusõpetuse tunni efektiivsuse tõstmiseks õpetamise meetoodika täiustamise kaudu kõnelevad ka meie viimaste uurimuste tulemused (A. Reinmaa, 1981).

Käesolev artikkel on kirjutatud aastatel 1974-1978 teostatud uurimuse alusel. Üks osa uurimusest pidi vastuse andma vähemalt järgmistele küsimustele.

1. Milline osatähtsus õpetamise näitlikustamisel on koolipraktikas demonstratsioonkatsetel?

2. Milline on demonstratsioonkatsete tunnetuslik vää-

tus abikooli õpilastele programmikohaste looduslooliste kujutluste ja mõistete omandamiseks?

3. Milliseid demonstratsioonkatseid tuleks iga teema õpetamisel kasutada?

4. Kuidas peaksid demonstratsioonkatsed olema seotud õpetamise teiste meetoditega?

Eksperimentaalne õpetamine abikooli 5. klassides oli üles ehitatud ristleva pedagoogilise eksperimendina. Kõigis vaadeldava katseteseeria üksikkatsetes osales kokku 341 abikooli õpilast.

Abikooli tundide vaatlus ja analüüs näitas, et kõigi teiste näitlikustamise võimaluste seas on demonstratsioonkatsetel üsnagi tagasihoidlik osa. Uue materjali ebasel käsitlemisel oli vaid 7 % õppevestlustest ja 3,03 % õpetaja jutustustest näitlikustatud demonstratsioonkatsega. Sageli, nagu selgitasid hilisemad eksperimendid, olid need üles ehitatud meetodiliselt ebaratsionaalselt. Ilmnes, et paljude looduses toimuvate protsesside olemuse selgitamiseks, kus just demonstratsioonkatse jälgimine võimaldanuks õpilastel tegelikkust peegeldavate täpsete kujutluste loomist, demonstratsioonkatseid harilikult ei teostata. Näit., erinevate kivimite kõvadust on võimalik V klassi õpilastele demonstreerida üsnagi lihtsate vahenditega: piisab klaasplaadist, väikesest kogusest liivast ja savist ning punklotist, et õpilased omandaksid kujutluse nimetatud kivimite erinevast kõvadusest. Sellise kujutluse loomine konkreetsetest kivimitest on aga vajalik, et lõpptulemusena omandataks ka üldistus - kivimid erinevad üksteisest kõvaduse poolest.

Uurimistöö algetapil sedastasime ka koolipraktikas teostatavate demonstratsioonkatsete mitteküllaldast seost teiste näitlikustamise viisidega. Nagu selgus eksperimentaalsest õpetamisest, on abikoolis aga äärmiselt vajalik demonstratsioonkatsete tunnetusliku väärtuse tõstmiseks need seostada teiste näitlikustamise võimalustega, eelkõige skemaatilise ja kujutava näitlikkusega. Loodavate kujutluste püsivust suurendab ka demonstratsioonkatses jälgitavate protsesside sisu avavate õppelausete lugemine. Näit. saadi eksperimentaalsel õpetamisel erinevad tulemused õpilastelt, kellest ühed vee aurustumise demonstratsioonkatses lugesid õppelauseid "Aurustumisel muutub vee olek. Aurus-

tumisel läheb vesi vedelast olekust gaasilisse", teised aga mitte.

Koolipraktikas rakendatavate demonstratsioonkatsetega tutvumine näitas, et seni puudub õppeülesannete süsteem, mis suunaks vaimselt alaarenenud õpilasi demonstratsioonkatsetes omandatud teadmisi kinnistama. Õpetav eksperiment aga tõestas, et abikooli õpilastele on paljudel juhtudel vajalik kindlustada demonstratsioonkatse jälgimisel saadud teadmiste mõtestamine mitmesuguste õppeülesannete kaudu. Veidike keerulisemate katsete puhul on sellised ülesanded vajalikud ka katse olemuse mõistmiseks. Näit. erines õpilaste teadmiste kvaliteet gruppidel, kus demonstratsioonkatse vee aurustumisest lahusest organiseeriti erinevalt: I katsegrupp vastas peale demonstratsioonkatse jälgimist veel katse sisu avavatele küsimustele, II katsegrupp mitte. Küsimused olid suunatud jälgitud katse veelkordseks mõtestamiseks. Katse seisnes soolalahuse ja puhta vee tilgakeste aurustumise demonstreerimises klaasplaadil. Õpilastel tuli vastata järgmistele küsimustele.

1. Millises olekus oli vesi tilkades klaasplaadil?
2. Kuidas muutus tilkade suurus katse käigus?
3. Miks tilgad järjest vähenesid?
4. Millise jälje jättis klaasplaadile puhas vesi?
5. Milline jälj jäi klaasplaadile soolalahuse tilgast?
6. Mis aine jättis selle jälje?
7. Missuguste ainete hulka kuulub sool?
8. Nimeta aineid, mida saab nagu soolagi veest eraldada?

Samuti selgusid need mitmed võimalikud demonstratsioonkatsed, millega saab abikooli õpilastele luua jõukohaseid probleemsituatsioone ja neid lahendada. Näit. kujutluse loomiseks vees mittelahustuvate ainete filtreeritavusest ning lahustuvate ainete mittefiltreeritavusest lahusest osutus otstarbekaks teha ka demonstratsioonkatse mõne lahuse (sool, suhkur) filtreerimiseks ning filtraadi uurimiseks. Nii sooritati katse, kus filtreeriti soolalahus ning esitati õpilastele järgmised küsimused.

1. Mis värvi on see vedelik peale filtreerimist?
2. Mida saad öelda vedeliku läbipaistvuse kohta?
3. Missugune on vedeliku lõhn?
4. Millise maitsega on see vedelik?

5. On selles vedelikus veel soola või mitte?
6. Kuidas nimetame seda vedelikku katseklaasis?
7. Kuidas tegime kindlaks, et katseklaasis pole puhas vesi?

8. Mida see katse meile selgitab?

Abikooli õpilastele omast mõtlemisprotsesside inert-sust peegeldas vaadeldava katse analüüs. Kuna eelnevalt oli tehtud 2 demonstratsioonkatset, kus veest eraldati mitte-lahustuvaid aineid (saepuru, kriit) ning saadi filtreerimise järel puhas vesi, siis ka antud katses peeti filtraati paljude õpilaste poolt puhtaks veeks isegi pärast vedeliku maitsmist. Alles peale kinnistavat analüüsi (küsimustele vastamist) hakkas nende õpilaste teadvuses kujunema kujutus mõnede ainete mittefiltreeritavusest. Demonstratsioonkatse vajalikkust selliste kujutluste tekkeks rõhutame siinkohal seetõttu, et nii omandab abikooli õpilane tõelise, mitte formaalse teadmise.

Demonstratsioonkatsete tunnetusliku väärtuse hindamise ühe kriteeriumina käsitlesime õpilastel kujundatud teadmisi. Ristleva eksperimendi erinevatel etappidel määratlesime õpilaste teadmiste taset kirjalike ja suuliste küsimustikega. Tabelis 1 on esitatud I (166 õpilast) ja II katsegrupi (175 õpilast) teadmiste kontrolli tulemused eksperimendi I ja II etapil. I katseetapil omandasid I katsegrupi õpilased teadmisi demonstratsioonkatseid kasutades, II katsegrupp ilma. II katseeseries oli olukord vastupidi: demonstratsioonkatsete abil selgitati programmimaterjali II katsegrupi õpilastele. Kontrolliti teadmisi peale materjali esmast omandamist ning peale püsivat kinnistamist (enam kui 2 kuud pärast esialgset omandamist). Tabelis on esitatud 12 küsimusele saadud vastuste tulemused.

Tulemustest nähtub, et mõlemas katseeseries on õpetamisel demonstratsioonkatseid jälginud õpilaste teadmised osutunud täiuslikemaiks nii materjali esmasel kui ka selle hilisemal reprodutseerimisel. Esmasel reprodutseerimisel antud vastustest on pärast demonstratsioonkatseid osutunud õigeiks 68,83 % (I katsegrupp) ja 72 % (II katsegrupp). Samadele küsimustele vastanud õpilased, kes omandasid teadmisi nimetatud võtet kasutamata, on suutnud õigesti vastata ainult 46,52 % (II katsegrupp) ja 48,09 % (I katsegrupp) vastustest. Näeme, et erinevused ühesugustes meetodilistes

T a b e l 1

Demonstratsioonkatsete osatähtsus abikooli
V klassi õpilaste teadmiste kujunemisele loodusõpetuses.

		I katseseeria		II katseseeria	
		I katse- grupp	II katse- grupp	I katse- grupp	II katse- grupp
Mater- jali esmane	Vastuste üldarv	1992	2100	1992	2100
repro- dutsee- rimine	Neist õi- geid vas- tuseid	1371 68,83%	977 46,52%	958 48,09%	1512 72 %
Kinnis- tunud tead- mise	Vastuste üldarv	1992	2100	1992	2100
repro- dutsee- rimine	Neist õi- geid vas- tuseid	881 44,23%	342 16,29%	272 13,65%	894 42,57%

situatsioonides töötanud katsegruppide vahel on ebaolulised (68,83 % ja 72 %) ning 46,52 % ja 48,09 %). Küll aga erinevad ühe ja sama katsegrupi tulemused sõltuvalt teadmiste omandamise viisist (68,83 % ja 48,09 % I katsegrupil) ning (72 % ja 46,52 % II katsegrupil). Tulemused lubavad järeldada, et abikooli 5. klassides loodusõpetuse õpetamisel kasutatavad demonstratsioonkatsete võimaldavad õpilastel luua täpsemaid kujutlusi.

Oluline näib olevat ka demonstratsioonkatsete osa teadmiste püsivuse kindlustamisel. Nii on demonstratsioonkatsete jälginud õpilased materjali hilisemal reprodutseerimisel vastanud õigesti 44,23 % (I katsegrupp) ja 42,57 % (II katsegrupp) küsimustest. Seevastu on samad õpilased demonstratsioonkatsete kasutamata omandanud materjali ebapüsivalt: õiged vastused moodustasid vaid 16,29 % (II katsegrupp) ja 13,65 % (I katsegrupp).

Eksperimentaalse õpetamisega tõestus, et demonstratsioonkatsete ei kujuta endast mingit meetodilist võluvit saundmaõpitavate seoste meeldejätmiseks abikooli õpilastele. Õpetajal on vaja ka demonstratsioonkatsete sooritamisel leida teisi meetodilisi võtteid, mis võimaldaksid jälgitut

õpilastele mõistetavamaks muuta. Meie katsetes selgus, et küllaltki efektiivne on vahetult peale demonstratsioonkatse jälgimist esitada õpilastele õppeülesanne, mille lahendamise käigus toimub demonstratsioonkatsetes jälgitud seoste veelkordne läbimõtestamine. Toome ühe näite eksperimentaalselt õpetamiselt. Nii I kui II katsegrupi õpilastele selgitati vee voolavust ja veel kindla kuju puudumist demonstratsioonkatsega. Selleks näidati õpilastele, et vett saab valada ühest anumast teise, vaadeldi, milline kuju on pudelis oleva veel ning millise kuju võtab see vesi purki valatuna. Kuna tundmaõpitud nähtusi selgitati õpilastele ka kui vedelike (mitte ainult vee) omadusi, sooritati katsed ka mahlaga. Edasi aga õppematerjali käsitlemise meetodika katsegruppidel erines: I grupp luges õpetaja poolt koostatud lühikokkuvõtet, II grupp pidi lahendama alltoodud õppeülesande suuliselt.

Ülesanne

Tuleta meelde, mida tead vedelike kujust. Vasta küsimustele.

1. Missugune kuju on pudelis oleva veel?
2. Missugune kuju on purgis oleva veel?
3. Missuguse kuju võtab pudelis olnud vesi, kui ta purki valada?
4. Kas purgis olevat vett on võimalik pudelisse valada? Miks?
5. Nimeta veel 3 ainet, mille kuju muutub nagu veelgi.
6. Mida tead vedelike kujust?

Teadmiste kontrollimisel vastasid II katsegrupi õpilased vee kuju puudutavatele küsimustele enama kui 20%-lise paremusega I katsegrupi ees. Ka teised analoogsed katsed näitasid õpilaste mõtetegevust aktiveerivate ülesannete lahendamise positiivset mõju püsivamate teadmiste kujunemisele. Eksperimentaalsel õpetamisel kasutasime taoliste ülesannete esitamiseks mitmeid ülesandetüüpe, kõige sagedamini küsimusi ja lünkülesandeid. Abikooli õpilaste mõtlemisloogika arendamise seisukohalt on väga oluline sellistes õppeülesannetes fikseerida küsimustega (lünklausetega) teostatud demonstratsioonkatse etapid võimalikult täpselt. Näit. abikooli V klassis vee aurustumise ja auru jahtumise de-

monstratsioonkatse: veekolb on suletud kummikorgiga, mida läbib peenike klaastoru; viimase kohal hoitakse külma klaasplaati. Pärast tuleks õpilastele esitada järgmised küsimused.

1. Kuidas muutus kolvis oleva vee temperatuur?
2. Miks vee temperatuur kolvis tõusis?
3. Mis tekkis veest kolvis?
4. Mis väljus kolvist klaastoru kaudu?
5. Milline oli selle auru temperatuur?
6. Mida märkasid klaastoru kohal hoitava klaasplaadiga?
7. Kumb klaasplaadi pool (alumise või pealmine) muutus niiskeks?

8. Miks muutus niiskeks klaasplaadi alumine pool?
9. Mis toimus auruga kokkupuutumisel klaasplaadiga?
10. Mis tekib veeaurust selle jahtumisel?
11. Kuidas muutus selles katses vee olek?

Demonstratsioonkatsed, millega selgitame õpilastele ruumala olemasolu õhul (ümberpööratud lehtri asetamine võtte), peaksid aitama mõtestada küsimused.

1. Kuidas tungis vesi lehtrisse, kui lehtri avaus oli näpuga suletud?

2. Miks ei täitnud vesi siis lehtrit?
3. Mis toimus, kui võtsime näpu lehtritilt?
4. Miks tungis siis vesi lehtrisse?
5. Kuhu sai lehtris olnud õhk?
6. Mida see katse meile selgitab?

Uurimistöö käigus ilmes, et erinevate teemade kohta tehtavaid demonstratsioonkatseid mõistavad õpilased erineva edukusega. Teistest raskemini mõistetavateks osutusid mõned teemades "Õhk" ja "Muld" tehtud katsed. Nende katsete mõistmise paranes tunduvalt peale selliste õppeülesannete lahendamist, mis nõudsid katse käigu mõttelist analüüsi. Näit. demonstratsioonkatse analüüsi käik. Jälgiti klaaskolbidele kinnitatud õhupallide täitumist ja tühjenemist vastavalt kolbide soojenemisele. Peale katsete jälgimist ja õpetaja selgituste kuulamist vastasid õpilased järgmistele küsimustele.

1. Mis oli kolvis?
2. Mis toimus õhuga kolvi soojendamisel?
3. Kuidas muutus õhupall?
4. Miks muutus õhupall suuremaks?

5. Miks liikus õhk kolvist mööda klaastoru õhupalli?
6. Mis toimus õhutemperatuuriga, kui lõpetasime kolvi kuumutamise?

7. Kuidas muutus õhupall?
8. Miks õhupall vähenes?
9. Kuhu liikus õhupallis olnud õhk?
10. Miks liikus õhk tagasi kolbi?
11. Mis toimub õhuga soojenemisel?
12. Mis toimub õhuga jahtumisel?

Demonstratsioonkatse järel õpilastele esitatavad küsimused peavad tunnetuslikus plaanis rahuldama vähemalt 2 olulist nõudmist:

1) võimaldama õpilaste mälus taastada katse loogilist käiku;

2) võimaldama veelkord mõtestada katse üksikutel etappidel nähtut ning seostada taju üksikfragmente tervikuks.

Nimetatud põhimõtteid on vaja järgida küsimuste koostamisel ka kõige lihtsamate demonstratsioonkatsete kohta. Üheks selliseks lihtsaks katseks peetakse demonstratsioonkatset selgitamaks õpilastele õhu omadust soodustada põlemist. Meie uurimus näitas, et kui siinkohal jätta katse olemus õpilastega analüüsimata, ei kujune õpilastel vajaliku üldistatuse ja püsivusega teadmist. Seepärast peaksid õpilased ka selle katse jälgimise järel vastama vaadeldu sisu avavatele küsimustele.

1. Millega katsid esimese põleva küünla?
2. Millega katsid teise põleva küünla?
3. Kumba anuma all on rohkem õhku?
4. Milline küünal kustus esimesena?
5. Miks esimene küünal kustus?
6. Miks põles teine küünal kauem kui esimene?
7. Miks teine küünal kustus?
8. Miks kolmas küünal põles kuni kustutasime selle?
9. Millal oleks kolmas küünal ise kustunud?
10. Mida see katse 3 küünlaga meile selgitab?

Uurimusest selgus, et demonstratsioonkatseid võib abikoolis kasutada mitmes didaktilises funktsioonis. Kui demonstratsioonkatse tehakse uute teadmiste esitamiseks, siis selgitab õpetaja kõigil katseetappidel ilmnevaid nähtusi. Sellises funktsioonis sooritatavate katsete korral on põhjendatud vaid seesuguste küsimuste esitamine

õpilastele, mis nõuavad vastamiseks muutuse fikseerimist katse käigus (näit. "Mis toimus 1. küünlaga?"), mitte nähtuse sisu mõistmist (näit. "Miks kustus 1. küünal?"). Uue aine esitamisel selgitab õpetaja ilmnevate nähtuste põhjust.

Kui demonstratsioonkatseid sooritatakse teadmiste kindistamiseks või kordamiseks, peab muutuma ka õpetaja ja õpilaste töö iseloom. Nüüd ei ava enam õpetaja jälgitava nähtuse põhjust, vaid õpilased peavad rakendama oma teadmisi, et selgitada, põhjendada jälgitavat.

Demonstratsioonkatseid saab kasutada ka õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamise eesmärgil. Eksperimentaalne õpetamine näitas, et nii on meil abikoolis võimalik teadmiste individuaalse suulise kontrolli etapil klassi tervikuna hästi aktiveerida.

Käesoleva töö käigus ilmnes ka probleeme, millede lahendamiseks on vajalikud edaspidised uurimused:

1. Milline peaks olema diferentseeritud lähenemise optimaalne lahendus demonstratsioonkatsete teostamise, eriti aga teostatud katsete analüüsi etapil?

2. Millised näitvahendid peaksid kuuluma õppekomplekti, mis kuuluksid kasutamisele seostatult demonstratsioonkatsetega?

3. Kuidas peaksid olema omavahel suhetatud erinevatel didaktilistel eesmärkidel teostatavad demonstratsioonkatseted?

Uurimus tervikuna näitas, et vaatamata mõningatele raskustele, mis esinevad vaimselt alaarenenud õpilastel demonstratsioonkatsete mõistmisel, on nende katsete teostamine loodusõpetuse õpetamisel abikoolis vajalik.

Kasutatud kirjandus

- Reinmaa, A. Kuidas tunnevad abikoolide lõpetajad loodusloolisi mõisteid. - Nõukogude Kool, 1973, nr. 5.
- Reinmaa, A. Tööst õpikuga abikooli loodusõpetuse tundides. - Nõukogude Kool, 1967, nr. 3-4.
- Reinmaa, A. Näitlikustamine uue õppematerjali käsitlemisel abikooli loodusõpetuse tunnis. - Коррекционная работа в специальных школах. Труды по дефектологии III. Ученые записки ТГУ, вып. 559, 1981.
- Постовская В.А. Воспитание навыков самостоятельной работы у

учащихся вспомогательной школы в процессе обучения естествознанию. Автореф. канд. дисс. М., 1959.

Румянцева Л.В. Качество знаний о неживой природе у учащихся четвертых классов вспомогательной школы и пути его улучшения. - Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Ученые записки ЛПТИ им. А.И. Герцена, Т. 450. Л., 1971.

Стожок Л.С. Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе. Автореф. канд. дисс. М., 1973.

Яблокова Г.Ф. Пути совершенствования обучения детей-олигофренов на уроках естествознания. - Дефектология, 1980, № 2.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕМОНСТРАЦИОННЫХ ОПЫТОВ НА УРОКЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Антс Рейнмаа

Р е з ю м е

Данная статья написана по материалам исследований, проведенных в 1974-1978 гг. Целью работы является попытка ответить на следующие вопросы:

1. Какую роль при реализации принципа наглядности в обучении во вспомогательной школе играют демонстрационные опыты.

2. Какими демонстрационными опытами должны пользоваться в У классе при прохождении отдельных тем.

3. Какую познавательную ценность имеют демонстрационные опыты для учеников вспомогательной школы при усвоении понятий и представлений по естествознанию.

4. Какова связь демонстрационных опытов с другими методами обучения.

Исследование было проведено путем перекрестного педагогического эксперимента. В эксперименте участвовал 431 ученик. Критерием оценки познавательной ценности демонстрационных опытов был взят уровень приобретенных знаний учеников.

Выяснилось, что ученики, следившие за демонстрационными опытами, получили более полноценные знания, чем те, кто не следил за опытами. Особенно важной оказалась роль демонстрационных опытов именно при закреплении знаний. При опросе правильно ответили на вопросы 44,23% учеников, следивших за опытами, и только 13,65% учеников, которые не следили за опытами. Экспериментально было доказано, что во вспомогательной школе эффективным методом является метод, при котором после демонстрации опытов ученикам даются задания, требующие повторного осмысления опытов. Такие задания были представлены в виде вопросов, следующих в логическом порядке, или незаконченных предложений. Было также выявлено, что во вспомогательной школе демонстрационные опыты можно использовать в различных дидактических функциях. Однако следует всегда учитывать, с какой целью опыт проводится, и соответственно этому выбирать методику его проведения.

О РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧЕНИКОВ И ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ ЕЕ ФАКТОРАХ

Т. Аунапуу

1. Факторы, влияющие на работоспособность

Одна из важнейших сфер индивидуальных различий между людьми - это различия по работоспособности. Под работоспособностью обычно понимается способность человека выполнять какую-либо деятельность в течение продолжительного времени без снижения качества работы. От того, как долго человек может сохранять высокий уровень работоспособности, зависят его возможности в любой деятельности.

При длительной деятельности работоспособность снижается в результате утомления. Скорость наступления утомления у людей неодинакова. Однако индивидуальные различия работоспособности нельзя сводить только к скорости наступления утомления. Работоспособность - явление сложное, многофакторное, она зависит и от силы мотивов, побуждающих человека к деятельности, и от условий труда и состояния здоровья, и от настроения и эмоционального состояния человека в период его работы. Существенным фактором, влияющим на уровень и динамику работоспособности, являются специфические особенности каждой конкретной деятельности. Так, например, хорошо известно, что при однообразной деятельности работоспособность снижается раньше. Причем индивидуальные различия в утомляемости при однообразном действии очень большие. Причины, обуславливающие многообразные индивидуальные различия работоспособности, изучены еще недостаточно. Одним из возможных подходов к проблеме индивидуальных различий между людьми может быть подход с точки зрения учения о высшей нервной деятельности.

Известно, что одним из существенных условий, определяющих работоспособность человека, является уровень функционального состояния его нервной системы. Работоспособность бывает высокой при оптимальном для данных условий уровне функционирования нервных структур и снижается при более или менее значительных отклонениях от данного уровня. Такие от-

клонения проявляются у человека в развитии соответствующих психических состояний (Рождественская, 1980, с. 3-4).

Индивидуальные различия работоспособности, обусловленные многими факторами, зависят, в частности, от различий в утомляемости при однообразном действии.

На природу снижения работоспособности при однообразной деятельности еще нет единой точки зрения между учеными. Одни исследователи считают, что снижение работоспособности в условиях однообразной деятельности является результатом быстрого развития утомления. Согласно взглядам других, при однообразной деятельности развивается особое психическое состояние - монотония, которая отличается по своей природе от утомления. В.И. Рождественская (1980) на основании собранных материалов приходит к выводу, что в условиях однообразной деятельности развивается специфическое тормозное состояние, сходное по внешним проявлениям с утомлением, но отличное от него по своей природе. Если в основе утомления лежит запредельное торможение (понимаемое, по И.П. Павлову, как результат истощения нервных клеток), то в основе монотонии - другой вид торможения, типа угасательного (по И.П. Павлову) или превентивного (по П.В. Симонову).

Установлено, что сильная нервная система отличается от слабой более высоким функциональным уровнем (от которого и зависит работоспособность). Однако снижение функционального уровня, возникающее в условиях однообразной деятельности, оказывает отрицательное влияние на работоспособность людей, именно с сильной нервной системой.

Обнаружено, что многократное повторение однородных раздражителей снижает работоспособность сильной нервной системы и не оказывает подобного влияния на слабую. По-видимому, развитие угасательного торможения ослабляет физиологический эффект действия раздражителей, что приводит к развитию в сильной нервной системе тормозного состояния. Для слабой нервной системы, как более чувствительной, ослабление физиологического эффекта действия является, наоборот, благоприятствующим фактором; менее интенсивное действие раздражителей позволяет сохранять устойчивую работоспособность дольше (Рождественская, 1980, с. 137-140).

2. О работоспособности нормально развитых детей

Так как основой обучения является физиологическая деятельность мозга, то успехи педагогической работы зависят в значительной мере от того, как широко и правильно использу-

ются физиологические возможности мозга. Необходимо также знать условия, при которых эти возможности были бы более полностью реализованы, причем без переутомления и перегрузки клеток головного мозга.

Факт учебной перегрузки школьников сложное явление. Прежде всего уместно отметить, что оно характерно далеко не для всех учеников. Значительная часть школьников, как отличники, так и неуспевающие, не испытывает перегрузки по самым различным причинам. По данным Т. Мальковской (Ипполитов, 1980, с. 160) примерно 3/4 учеников средних и старших классов оказываются жертвой перегрузки в ее классической форме: дети и подростки тратят много времени, сил, но не успевают за учебным процессом. Среди разнообразных причин, с которыми необходимо бороться, чаще всего называют возрастание объема информации и учебных школьных предметов. При этом можно различать тенденции "сверху" (увеличение программного материала) и "снизу". Последняя - своеобразный эффект деятельности сильных и требовательных педагогов, дающих много заданий сверх учебника и программы.

До настоящего времени не установилось твердой точки зрения насчет величины нагрузки учеников и оптимального режима дня. Из этого вытекает необходимость исследования уровня умственной работоспособности учеников и ее динамики для того, чтобы сделать соответственные коррекции как в режиме дня, так и в оптимизации учебной деятельности учеников (Тульва, 1974, с. 49). Знания об умственной работоспособности учеников позволяют находить более эффективные пути и возможности для повышения успеваемости и предупреждения отставания.

Работоспособность учеников зависит от многих причин, которые обычно распределяются на две большие группы.

1. Внутренние факторы (возраст, пол, состояние здоровья, физическое и духовное развитие, мотивация к учебе, самочувствие, настроение, питание, общая нагрузка, влияние биоритмов, отдых и т.д.).

2. Внешние факторы (освещение, шум, вибрация, температура, состав воздуха, время года, день недели и т.д.).

За последние годы отмечается увеличение тормозящего воздействия внешней среды, что в свою очередь вызывает поверхностное отношение к учебной работе. Повышается нервозность учеников. Из результатов анкетирования родителей учеников начальных классов выявлено, что 27,6% учеников были легко возбудимыми и беспокойными, у 2/3 рассматриваемых детей об-

наружилась готовность легко расплакаться, 14% исследуемых были очень вялы и с медленными реакциями (Тамм, Тулва, 1973, с. 69-75). У последних часто наблюдалось отставание в учебе.

Прочное усвоение знаний, успешное формирование умений и навыков их самостоятельного усвоения достигается школьниками лишь на основе правильной организации всего учебного процесса, в единстве классной и домашней учебной работы. Любое его нарушение неизбежно ведет к снижению активности самостоятельности учащихся и к их перегрузке. У учащихся часто отсутствуют навыки самостоятельного учебного труда. Кроме того, объем заданий, выполняемых ими в классе и дома, не всегда нормируется и дифференцируется учителем. Это приводит к перегрузке учащихся домашней работой, к снижению качества их подготовки, а следовательно, и успеваемости и интереса к учебе (Вивирский, 1980, с. 50).

Отрицательно влияют на психику ребенка шум, уличное движение и плохие жилищные условия. Нервный и раздражительный ученик отказывается от своих намерений при малейшей трудности и не способен увидеть свои достижения в работе в перспективе, не чувствует при этом радости труда. Очень важно учесть, что внешние факторы влияют обычно через внутренние; они постоянно трансформируются и в связи с этим проявляются в поведении ученика уже в урегулированном виде (Рубинштейн, 1959, с. 24). О степени влияния этих факторов судят на основании интенсивности самих факторов, реактивности организма и способности организма к адаптации в условиях окружающей среды. Так, ученика можно сравнивать с индикатором, который реагирует на изменения влияния среды.

В связи с изучением работоспособности учеников интересы ученых сосредоточились на исследовании функциональных способностей, и это совершенно оправдано, так как "незрелость к действиям и низкая работоспособность наряду с заболеваниями являются главными причинами плохой успеваемости" (Силла, 1974, с. 195). "Под функциональной зрелостью следует понимать достигнутый детьми такой этап развития, при котором дети способны изучать каждый новый предмет. Итак, понятия функциональная зрелость и работоспособность не идентичны" (Силла, Салиева, Тулва, 1973, с. 43).

Организм ученика постоянно растет и развивается, причем на каждом этапе развития определенные системы органов достигают соответственной функциональной зрелости для того, чтобы обеспечить равновесие организма с окружающей его средой. Об-

чая работоспособность организма из года в год улучшается. Результаты исследований М. Антроповой говорят о тесной корреляции между показателями умственной работоспособности и возрастом, а также о закономерности возрастания интенсивности и количества труда соответственно возрасту и развитию учеников (Антропова, 1978, с. 44). Работоспособность зависит также от физического развития ученика. Причинами спада работоспособности могут быть хронические заболевания (Антропова, 1968, с. 20).

Результаты исследований Лейтеса (1960, с. 154) показывают, что качественную сторону умственной деятельности определяет тип нервной системы, но последнее не определяет границ умственных способностей и успехов в учебе. Тем фактором, который позволяет достичь разных успехов при различных свойствах, является индивидуальный стиль работы.

Итак, работоспособность ученика, в особенности стиль работы, зависит от свойства нервной системы. Данное утверждение еще раз указывает на необходимость индивидуального подхода в обучении.

Работоспособность в течение дня, недели и года, а также всей жизни является чрезвычайно изменчивой единицей. Важно, что очень многие факторы могут способствовать сохранению работоспособности при его быстром спаде.

Изучая динамику умственной работоспособности, в то же время исследуется и умственное переутомление учеников. Основными и самыми чувствительными показателями умственного переутомления считаются понижение работоспособности, субъективные признаки переутомления и специфические отклонения в физиологических параметрах организма. Особенностью переутомления младших школьников является то, что у них еще слабо развиты процессы торможения, преобладают процессы возбуждения. Переутомление ребенка в ряде случаев вызывает чрезвычайное возбуждение.

Основными признаками переутомления по теории Ю.М. Прату-севича у учеников являются следующие:

1. Пониженная работоспособность (ученики жалуются, что прочитанное сразу же забывается, а изученное трудно припоминается). Изменение работоспособности происходит в данном случае по трем аспектам:

- а) уменьшение количества работы;
- б) ухудшение качества работы;
- в) ухудшение координаций движений (например, почерк ста-

новится при переутомлении крупнее и неравномернее).

2. Ослабленное внимание. Ученик становится рассеянным, не способным производить творческую работу, а также появляется неуверенность в восприятии впечатлений.

3. Расстройства высшей нервной деятельности. Замедляется темп работы, возрастает количество ошибок, появляется апатия и возрастает возбудимость.

4. Изменения в сфере психики. Ослабление внимания, недостаточное концентрирование, ослабление памяти, недостаточность логического мышления, абстрагирования и фантазии.

5. Субъективные признаки. Например, слабость, головокружение, головная боль, некоординированные движения, бледность.

Умственное переутомление существует параллельно с умственной работоспособностью. Переутомление влияет как на качество, так и на количество произведенной работы. Т. Тульва (1977, с. 503) распределяет учеников младших классов по их работоспособности на следующие типы:

1. Тип с возрастающей работоспособностью (38%). Работоспособность учеников этого типа к концу уроков возрастает, а в конце недели переутомление не наблюдается. Явно существуют какие-то особые индивидуальные механизмы активности, которые вдохновляют учеников данного типа на исключительную активность и характеризуют их быструю адаптацию в различных условиях, а также их исключительную способность схватывать все новое. Данные ученики обладают хорошими физическими и умственными предпосылками, имеют высокую интеллектуальную активность и отличную успеваемость.

2. Тип с устойчивой работоспособностью (39%). Ученики данного типа проявляют в течение дня хорошую и устойчивую работоспособность, но которая к концу недели значительно ухудшается. Появляется рассеянность внимания, пониженное концентрирование, беспокойство в движениях. Показатели физических и интеллектуальных параметров у данного типа средние. Основная масса учеников младших классов относится к данному типу.

3. Тип с пониженной работоспособностью (23%). У учеников данного типа уже к концу дня наблюдается заметное ухудшение работоспособности. Они быстро устают, становятся апатичными, инертными, нарушается координация движений, отсутствует инициатива к учебе. Они имеют слабые физические и интеллектуальные параметры.

3. Особенности работоспособности умственно отсталых школьников

Работоспособность (особенно умственная) зависит во многом от состояния коры головного мозга. Многие дефектологи (Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и др.) отмечают, что учащиеся вспомогательной школы характеризуются низким уровнем работоспособности. По данным И.Л. Баскаковой, развитие работоспособности у названных детей запаздывает (1968), имеются частые отклонения внимания и т.п. (1970).

В исследовании М.С. Певзнер и ее сотрудников (1979) было выявлено, что у умственно отсталых школьников всех возрастов скорость реакции выбора существенно меньше, чем у детей с нормальным интеллектом (1979, с. 187). В то же время вариабельность временных показателей у них вдвое больше. При этом утомляемость у старших учащихся вспомогательной школы более выражена, чем у детей 9-10 лет. Авторы объясняют это тем, что у младших учащихся еще нет стремления выполнять инструкцию (выполнять задание быстро) (Певзнер и др., 1969, с. 189). В том же исследовании указано, что при выполнении корректурной пробы умственно отсталые школьники, по сравнению с нормальными детьми, просматривают за 4 минуты меньшее количество знаков и делают при этом значительно больше ошибок, количество которых резко увеличивается при затруднительных условиях. "Наибольшее различие между нормой и олигофренией выявляется при анализе точности работы" (1969, с. 192). Наиболее отрицательно на точность работы влияет необходимость выполнения дополнительных операций (1969, с. 198). В то же время в развитии работоспособности обнаруживается заметная динамика. Отмечается, что с возрастом происходит существенное увеличение объема и точности выполняемой работы. Менее выраженную динамику претерпевает способность усваивать новую информацию и изменять систему действий.

Например, среднее количество отвлечений за учебный день уменьшается от младших классов вспомогательной школы к старшим. Однако в VI классе количество отвлечений снова увеличивается; усиливается расторможенность, импульсивность (Певзнер и др., 1979, с. 189-200).

Заметная динамика работоспособности характерна также в течение урока, учебного дня и учебной недели (Еременко, Певзнер, Тирва). Результаты одного и того же диктанта могут

например, у одних и тех же учащихся существенно отличаться в зависимости от времени написания (А.Тырва). По данным И.Еременко, работоспособность умственно отсталых школьников в начале урока (15-20 минут) возрастает. Оптимальной является работоспособность между 20-25 или 20-30 минутами. В конце урока характерно общее снижение результатов любой работы (Еременко, 1972). А.Р.Лурия (1960, с. 179) пишет, что в течение учебного дня пять часов занятий в классе приводят к тому, что смысловые связи перестают быть доступными и уровень всей умственной деятельности снижается (1969, с. 179).

Сделаны также разные попытки классифицировать умственно отсталых детей по их работоспособности. И.Л. Баскакова, например, различает две группы учащихся:

1. Динамическая группа. Этих детей характеризует недостаточная концентрированность внимания, часты отвлечения (особенно при умственной напряженности).

2. Адинамическая группа. Нарушена прежде всего переключаемость внимания.

Довольно точная характеристика работоспособности по группам детей дается и в классификации М.С. Певзнер (1959).

Основную (неосложненную) группу характеризует сравнительно устойчивая работоспособность. Однако любую работу затрудняет повышенная инертность нервных процессов (1959, с. 460). У детей с низкой работоспособностью отмечается наличие осложненной формы олигофрении с психопатоподобными и цереброастеническими синдромами, грубыми нейродинамическими нарушениями (Певзнер и др., 1979, с. 201). Например, дети с преобладанием возбуждения всегда беспокойны, раздражительны, не умеют длительно сосредоточенно рассматривать или слушать, а также не подчиняются роли, взятой на себя (Певзнер, 1959, с. 220). Дети с преобладанием тормозного процесса, наоборот, являются пассивными, медленными, инертными, как правило, даже при всем своем старании они не выдерживают общего темпа работы в классе (1959, с. 317-318).

Краткий обзор литературных данных позволяет заключить, что особенности работоспособности учащихся вспомогательной школы (общее снижение, индивидуальные различия, возможности негативной динамики и т.д.) требуют от учителя строгого индивидуального подхода с учетом и времени работы.

4. О некоторых приемах повышения и развития работоспособности

Можно отметить, что большинство учеников младших классов имеет среднюю работоспособность. Ученики, которые имеют слабые функциональные и средние умственные способности, нуждаются в разнообразии приемов работы на уроке. Целесообразно давать таким ученикам к концу урока более простые задания, не требующие напряжения. А домашние задания необходимо таким ученикам давать более дифференцированно.

Для сохранения высокой работоспособности Т.П. Сальникова (1973, с. 40-42) советует использовать общие и специальные приемы работы. Общие приемы направлены на составление рационального режима дня с учетом индивидуальных особенностей учеников. Необходимо иметь в виду возраст учеников, время пребывания на свежем воздухе, связанное с активностью движений, умелое чередование физического и умственного труда, физиологические нормативы, предусмотренные для сна.

Специальные приемы для сохранения работоспособности делятся на две группы:

1. Организационные, т.е. составление более рационального расписания уроков, в которых отсутствовали бы парные часы, перемены заполнены активной деятельностью на свежем воздухе, в классе создан гигиенический микроклимат (необходимое освещение, парты соответствовали бы росту учеников и т.д.).

2. Методические приемы. Оптимизация работоспособности, т.е. использование активных приемов работы: возбуждение у учеников интереса к учебе и вообще к умственной деятельности; использование таких приемов обучения, которые позволили бы полностью усваивать новый материал на уроке и т.д.

Активизация учеников в процессе обучения, с одной стороны, выполнение требований школьной гигиены с другой, являются теми резервами, которые помогают сохранять работоспособность учеников и бороться с переутомлением.

Неизученным резервом снижения перегрузки может быть улучшение семейного трудового воспитания (Ипполитов, 1980, с. 160). Практики часто отмечают, что трудности в школе вытекают у детей и подростков из слабого владения общими трудовыми навыками. Чаще отмечается отсутствие сколько-нибудь правильного с педагогической точки зрения трудового воспитания в семье, реже - отсутствие привычки усидчивого ручного

труда, хотя и этой привычки недостаточно для успешности умственного труда, т.е. учебной деятельности.

Однако ключевым и решающим направлением в устранении школьной перегрузки остается сложный путь, давно намеченный в педагогической психологии, — путь рационального формирования обобщенных навыков учебной деятельности школьника. Здесь теоретические аспекты и акценты разнообразны — можно говорить об уровнях интериоризации сложных операций самостоятельного умственного труда (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), о развитии познавательной активности и самостоятельного мышления школьника (Л.В. Занков), о воспитании интеллектуальной активности (Н.С. Лейтес, Д.Б. Богоявленская), о формировании обобщенных приемов учебной работы школьника (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер) или о развитии и диагностике обучаемости (З.И. Калмыкова). Советские исследователи мнемических процессов подчеркивают ведущую роль организации педагогом процессов памяти в ходе обучения (П.И. Зинченко) и освоения рациональных приемов запоминания (А.А. Смирнов) в приобретении учениками глубоких и прочных знаний.

Среди различных приемов обучения (дидактических приемов), носящих универсальный характер и применяемых почти во всех дисциплинах средней школы, имеются такие, которые дают особый эффект развития самостоятельности в учебной работе школьников. Однако эти приемы относительно редко или недостаточно правильно используются большинством педагогов средних школ и специальных учебных заведений.

Ниже перечисляются желательные формы и направления работы педагога-предметника.

1. Повышение качества заданий по усвоению нового материала на уроке (при учителе) путем самостоятельной работы с учебником. Традиционные формы работы здесь — запись вопросов, на которые текст учебника содержит ответы. Редко применяется форма хвестировки ("На какие основные вопросы отвечает этот параграф учебника?").

Еще реже при работе с учебником задаются вопросы для логического анализа текста ("Где основной материал?" и т.д.).

2. Регулярное применение корректурных и обзорных заданий. Речь идет о заданиях типа тестов выбора. В данном случае очень важной является выработка навыков самоконтроля и самопроверки учеников при упражнениях по любому предмету.

3. Логико-лингвистические задания по терминологии и символике данного учебного предмета. Психологам давно известно,

что школьные учебные предметы всегда представляют собой изучение и постижение языка, символики, специфичной для данной науки. Перевод основных терминов и знаков по предмету из пассивного в активный словарь - неперенная задача любого ученика (Ипполитов, 1980, с. 162-164).

Активизация обучения, активизация мышления школьников, возможные пути этой активизации - давняя забота школьных кадров. В связи с перегрузкой среди всех проблем обучения особую важность приобретают методические приемы, организующие на уроках самостоятельный поиск информации и ее логическую обработку. Перечисленные приемы - часть множества возможных резервов обучения в школе.

Современное ускоренное развитие производительных сил, науки и культуры требует дальнейшего совершенствования путей образования и обучения на научной основе. Педагогическая психология призвана разрабатывать оптимальную теорию обучения, причем дело осложняется тем, что недостаточно научить человека чему-либо, а необходимо научить его учиться на протяжении всей жизни. Именно необходимость "перманентного обучения" ставит перед психологией обучения новые задачи, и одной из важнейших является воспитание у учащихся в ходе обучения "бескорыстной жадности" познания и творчества.

Решение этих задач следует искать в деятельностном подходе. Системное представление о деятельности как пристрастном предметном преобразовании человеком мира и себя в этом мире является и ключом к тайне гоминизации (Моргун, 1976, с. 50). Однако в ходе становления человеческого индивида (превращения его в личность) различные составляющие системы деятельности имеют неодинаковый мотивационный потенциал. Динамика иерархии мотивов и служит критерием выделения ведущей деятельности. Ведущим мотивом "присвоения" является социальное воспитание и самовоспитание субъекта деятельности, ведущим мотивом "воспроизводства" является реализация субъектов присвоенных способностей и, наконец, "расширенного воспроизводства" - нахождение или создание субъектом либо новых отношений между составляющими деятельности, либо самих этих составляющих. Понимание производных от этих базисных деятельностей в психологической литературе таково: присвоение - интериоризация деятельности в ходе восприятия, игры, обучения и т.п.; воспроизводства - репродуктивная деятельность, экстериоризация ее в монотонном труде и т.п.; расширенное воспроизводство - продуктивная деятельность, познание, творчество

и т.п. Это различие важно потому, что сведение учения только к присвоению (да к тому же часто понимаемому как присвоение "готового знания") не может привести ни к интенсификации обучения, ни к воспитанию познавательной мотивации у учащихся. Противоречие между скоростью обучения, работоспособностью и эффективностью формирования творческих возможностей учащихся является одним из основных в педагогике (Моргун, 1976, с. 50).

Л И Т Е Р А Т У Р А

- М.В. Антропова. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., 1968.
- И.Л. Баскакова. К вопросу об особенностях устойчивости внимания умственно отсталых подростков. - Специальная школа, 1968, 5.
- И.Л. Баскакова. Сравнительное изучение некоторых особенностей внимания нормальных школьников и олигофренов раннего юношеского возраста. - В кн.: Экспериментальное исследование внимания./Под ред. Н.Ф. Добрынина. М., 1970.
- В.Я. Вивюрский. Один из путей нормализации учебной нагрузки школьников. - Советская педагогика, 1980, 10.
- Ф.В. Ипполитов. К проблеме учебной перегрузки школьников. - Вопросы психологии, 1980, 2.
- Н.С. Лейтес. Об умственной одаренности. М., 1960.
- А.Р. Лурия. Умственно отсталый ребенок. М., 1960.
- И.Л. Менчинская. Психологическое развитие младших школьников. М., 1971.
- В.Ф. Моргун. Психологические проблемы мотивации учения. - Вопросы психологии, 1976, 6.
- Ю.М. Протусевич. Умственное утомление школьника. М., 1964.
- М.С. Певзнер. Дети-олигофрены. Изд. АПН РСФСР, 1959, 5.
- Л.И. Переслени, М.С. Певзнер, С. Солдулаев. Умственная работоспособность при олигофрении. - В сб.: Учащиеся вспомогательной школы./Под ред. М.С. Певзнер, М., 1979.
- В.И. Рождественская. Индивидуальные различия работоспособности. М., 1980.
- С.Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Т.П. Сальникова. Повышение работоспособности детей в свете их возрастных возможностей. - Тезисы докладов науч-

- но-методического семинара по проблеме "Обучение и развитие младших школьников". Таллин, 1973.
- Р.В. Силла, К.И. Салиева, Т.А. Тулва. Работоспособность и утомляемость младших школьников. - Тезисы докладов научно-методического семинара по проблеме "Обучение и развитие младших школьников". Таллин, 1973.
- Т.А. Тулва. К вопросу о работоспособности младших школьников в работе по новым проблемам. XXVI герценовские чтения. Педагогика и методика начального обучения. Ленинград, 1974.
- Т.А. Тулва. Педагогические условия повышения работоспособности младших школьников. Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ленинград, 1976.
- R. Silla. Nooremate õpilaste töövõimest. - Nõukogude Kool, 1974, nr. 3.
- S. Tamm, T. Tulva. Koolieeliku keskkonna mõjust algklasside õpilaste õrpeedukusele. - Kogumikus: Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Tln., 1973.
- K. Toim. Isiksuse psüühilised omadused. Trt., 1974.
- T. Tulva. Kainiku töövõime ja kooliväsimuse iseärasusi: - Nõukogude Kool, 1975, nr. 1.
- T. Tulva. Kainiku töövõime edendamise mõningaid tingimusi. - Nõukogude Kool, 1977, nr. 6.
- A. Tõrva. Etteütluise resultaatile sõltuvus selle läbiviimise ajast. Kursusetöö. Trt., 1980.

EESTIMAA ASUTUS PIMEDATELE LASTELE

E. Veskiväli

1982. aastal möödub 100 aastat, mil Tallinnas avati kool-varjupaik pimedatele lastele. Ligi saja-aastane pimedate abi korraldus on koos sotsiaal-majanduslike ja kultuuriliste tingimuste järkjärgulise teisenemisega läbinud mitmeid etappe, saavutades ühiskondliku ja riikliku tähelepanu alles nõukogude korra ajal. Sajand tagasi ei olnud veel juttugi pimedate endi püüdlustest oma saatust kergendada. Nende osaks oli juhusliku hooldusega leppimine, kerjamine.

Pimedate võitlus õiguse eest tööle ja kooliharidusele teravnes pärast I maailmasõda. Ka oli arstiteadus silmahaiguste ja pimeduse uurimisel edasi arenenud. Läbi aegade on arstidest enim just silmaarstid püüdnud seista oma patsientide huvide eest, aidanud korraldada pimedate elukäiku.

Esimesi teateid silmahaiguste ja pimedate kohta Eesti alal tõi K.E. v. Baer oma 1814. a. valminud doktoritöös (1). Arstiteaduse üliõpilane P. Blumberg, kellest sai esimene eesti silmaarst, avaldas aastail 1864...1865 ajalehes "Eesti Postimees" kirjutisi trahhoomist ja teistest silmahaigustest. Tema arvates põdes iga viies eestlane trahhoomi (3, lk. 342-343). Eestlaste kehvad elutingimused suitsutarede aegu soodustasid silmahaigusi.

Alles 19. sajandi viimasel veerandil hakkasid arstid pimeduse tekkele rohkem tähelepanu pöörama. Trahhoomi levikut Eestis 19. sajandi lõpul uuris arst A. Oehrni (2, lk. 42). 1907...1908. a. organiseeriti arstide lentsalk pimedate väljaselgitamiseks ning sanitaarhariduslikuks tööks silmahaiguste alal (2, lk. 17).

Pimedate eriloendus Venemaal toimus 1886. a. Sel aastal registreeriti kokku 2460 pimedat, neist mehi 883, naisi 1577 (12, lk. 21).

1807. a. oli asutatud esimene kool pimedatele lastele. Läks palju aastaid, enne kui Venemaa äärealadel hakati enam või vähem süstemaatiliselt tegelema pimedate laste õpetamisega ja kasvatamisega. Riias asutati pimedatele 1872. a. erasõppeasutus. Kuigi õpilased olid lätlased, toimus õppetöö seal saksa keeles saksa rahvuskooli õppeplaani kohaselt (11, lk. 95). Hiljem avatud Tallinna koolis märkame sama

suunda, sarnane oli ka nende koolide finants-majandus-elu korraldamine.

1862. a. detsembris avati Tallinnas varjupaik pimedatele lastele. Vastavatud varjupaika nimetati EESTIMAA ASUTUS PIMEDATELE LASTELE TALLINNAS (Estländische Anstalt zur Erziehung blinder Kinder in Reval). Asutus oli keisrinna Maria Aleksandrovna nimelise Ulevenemaalise pimedate hooldamise kuratooriumi kohalikuks osakonnaks ja juhindus oma tegevuses viimatimainitu põhikirja alustest, mis oli kinnitatud 13. veebruaril 1881. a. (5, lk. 162-164).

Tallinna Pimedate Asutus kutsuti ellu kohalike aadlike ja vaimulike initsiatiivil heategeval eesmärgil. Asutajateks olid Asutuse komitee hilisem president kammerhärria C. v. Wistinghausen ja asepresident kindral-superintendent W. Schultz (5, lk. 164).

Tallinna Pimedate Asutuse põhikiri kinnitati Maria kuratooriumi nõukogus 20. septembril 1884. a. (6, lk. 8). Põhikiri koosnes 16 paragrahvist, sisaldades asutuse valitsemise, juhtimise, asjaajamise, õpetuse sisu, vastuvõtu-eeskirjade, õppemaksu tasumise jms. sätteid (6, lk. 9 - 10).

Finantsilisi vajadusi pidid katma rüütelkonnalt, kirikukorjandustest, eraisikutelt, annetustest, õppemaksust, avalikest korjandustest ja keisrinna Maria Aleksandrovnalt saadavad summad. Suurim oligi keisrinna toetus, ulatudes 1700 rublani aastas. Ka ohverdasid asutajad isiklikke summasid asutuse käikuandmise huvides (9, lk. 10).

Põhikirja kohaselt valitses Tallinna Pimedate Asutust 12-liikmeline komitee, kelle hulgast kuratoorium määras ühe liikme oma kohapealseks volinikuks, teised koopteeriti vastavalt vajadusele. Esimese komitee koosseis kujunes asutajaliikmetest ja kuratooriumi volinikust, kelleks komitee presidendina oli kammerhärria C. v. Wistinghausen (6, lk. 8). Komitee esimesteks ülesanneteks oli põhikirja koostamine, asutuse ülalpidamiseks vajalike rahasummade hankimine, ruumide leidmine, isikulise koosseisu komplekteerimine jne. (6, lk. 9 - 10).

Asutuse sihiks oli pimedate laste vaimne, kõheline ja füüsiline kasvatamine. Asutusele oli ette nähtud 2 arsti: üldarst ja silmaarst (4, lk. 7). Kasvandikeks võeti vastu 7 - 12-aastaseid kas täiesti pimeid või äärmiselt nõrga nägemisvõimega mõlemast soost lapsi. Melistati lapsi heade

vaimsete ja füüsiliste võimetega. Üldiselt järgnes lõplik vastuvõtmine alles peale paarikuulist katseaega. Laste vastuvõtmisel nõuti kasvandike vanemalt või hooldajalt allkiri selle kohta, et nad asutuse nõudmisel igal ajal olid kohustatud uuesti oma hoolde võtma sealt lahkuvaid õpilasi (7, lk. 43). Õppetöö kestus oli 6 - 8 aastat, õppetöö toimus saksa keeles.

Eestimaa Pimedate Asutuse komitee koosnes pikemat aega üksnes sakslastest, kelle hulgas rõhuvas enamuses olid aadlikud ja vaimulikud. Vaid laekurina tegutses pikemat aega kaupmeeste esindaja N. Koch (9, lk. 13).

Pimedate asutuse tegelik õppe- ja kasvatustöö juhtimine oli direktrissi ülesandeks. Selles ametis oli tegevuse algusest kuni 1900. a-ni E. v. Wistinghausen, sealt peale E. v. Kawer. Mõlema kutseline ettevalmistus toimus komitee kulul Saksamaal, näit. viibis 1883. a. E. v. Wistinghausen Dresdenis, sealses dr. Büttneri pimedate õppeasutuses. Harvemini külastati seks otstarbeks Peterburi vastavaid asutusi, sedagi vaid alamalseisva õppepersonali huvides.

Eeltoodud isikulise koosseisu loetelust järeldub, et Eestimaa Pimedate Asutus kujutas endast tüüpilist kõrgema seltskonna kitsa ringkonna toetusel ülalpeetavat heategevat asutust. Tõsi küll, asutuse kasvandikke tuli komplekteerida peamiselt Eestimaa kubermangu "maarahva", s. o. eestlaste hulgast. Asutuse kogu õppe- ja kasvatustöö süsteem oli reaktiooniline ja taotles algaastail varjamatult saksastamise tendentse; alles Peterburi kuratooriumi esindajate revideerimiste, vastavate aruannete ja korduvate nõuete mõjutusel ilmnenud puuduste kõrvaldamiseks võeti 1893. a. vene keele õpetamine pisut ulatuslikumalt kooli programmi. Ning lõpuks, 1910. a. aruandes mainitakse eestikeelsetki õppetööd, kuid sedagi vaid lugemises, kirjutamises ja usuõpetuses (7, lk. 42). Õppekavas ja asutuse kasvatussüsteemis oli muidki puudusi, millele korduvalt juhtiti tähelepanu kuratooriumi révidentide aruannetes. Tavaliselt reageeris asutuse komitee kriitikale visa vastupanuga ja õigustas alati oma tegevust mitmesuguste kaaluvate põhjustega (9, lk. 13). Endine kasvandik A. Luts on kirjutanud: "... kõik asutusse kuuluvad pimedad on koos oma huvidega rohkem või vähem daamide (s. o. direktriss ja kasvataja) omavoli ja halbade tujude hooleks jäetud. Kumbki daamidest ei jätta

Kooli revideeriti kuratooriumist kohale komandeeritud isikute poolt. Neid revisjone teostati võrdlemisi harva, nad olid lühiajalised ja ebasüstemaatilised. Ilmnenud puudused jäid enamasti likvideerimata. Kuratoorium piirdus peamiselt majanduslaselise järelevalvega, selleks nõuti eelarvete ja aruannete tähtaegset esitamist.

Tallinna Pimedate Asutuste komitee tegeles finants-majanduslike küsimustega, ja võib öelda, algperioodil edukalt. Komitee initsiatiivil ehitati spetsiaalselt pimedate koolile 2-korruselise maja kõigi vajalike ruumidega. Hoone avati 1. sept. 1886. a. Käsitööna valminud harjade turustamiseks avati harjapood. Asutuse eelarve püsis stabiilsena 1883 - 1900, 1902. a. nenditi 2300 rbl. suurust võlga (7, lk. 42). Juba 1889. a. nõuti Peterburist, et Tallinna Pimedate asutuse komiteel tuleb ise tegelda sissetulekute hankimisega, et suurendada õpilaste arvu (9, lk. 13).

Ajavahemikus 1883 - 1908 oli vastu võetud 47 pimedat last, kellest väljaõppinud harjameistrina oli lahkunud 23 noort inimest (10, lk. 12).

Majanduslike raskustega võideldes püüti ajakohastada õppebaasi: plekist valmistati Venemaa kaart, kuhu pinnavorimid, raudteed, linnad jms. olid sisse pressitud või peale punutud (10, lk. 10). Algaastatest peale täiendati raamatukogu (7, lk. 11).

Tallinna Pimedate Asutus likvideeriti I maailmasõja algul.

Vaatamata saksameelsusele ja -keelsusele algaastail ning väiksele õpilaste arvule pimedate tegeliku hulgaga võrreldes, peab esimest pimedate hoolekandeaasutust Eesti alal pidama oma aja kohta progressiivseks nähtuseks. Asutus elatus annetustest ja heategevusest, aastate vältel oli isegi õpetajaid ühiskondlikus (heategevas) korras tunde andmas. Asutuse avamisega rõhutati süstemaatilise abi andmise vajadust pimedatele, samuti soodustas see ühiskonna avaliku arvamuse kujundamist pimedatesse suhtumises.

Касutatud kirjandus

1. Baer, K.E. v. *Estlaste endeemilistest haigustest*. Tln., 1976.
2. Brennsohn, I. *Die Aerzte Estlands von Beginn der historischen Zeit bis zur Gegenwart*. Riga, 1922.
3. Põldmäe, R. Paul Blumberg - rahvusliku liikumise varasemaid tegelasi . - *Keel ja Kirjandus*, 1960, nr. 6, lk. 342-343.
4. RAKA, f. 854, nim. 3-VIII, s.-ü. 134, lk. 6 - 10.
5. TRKA, f. 281, nim. 1, s.-ü. 1, lk. 162-164.
6. Samas, s.-ü. 3, lk. 8-12.
7. Samas, s.-ü. 7, lk. 11, 42, 43.
8. Samas, s.-ü. 20, lk. 1-8.
9. Samas, s.-ü. 29, lk. 10-13.
10. Samas, s.-ü. 34, lk. 10-13.
11. Кравалис Я. Рижской школе-интернату для слабовидящих и слепых детей - 100 лет. - *Дефектология*, 1973, 2.
12. Статистика слепых в России по переписи 1886. СПб., 1888.

ЭСТЛЯНДСКОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ДЛЯ СЛЕПЫХ

Э. Вескивяли

Р е з ю м е

В данной работе дается обзор проблем воспитания и обучения в первом эстляндском заведении для слепых.

Первое эстляндское заведение для обучения и воспитания слепых детей на территории Эстонии было открыто в 1882 г. как частное заведение. В школе проходили программу начальных классов, занимались музыкой и трудом. Школа существовала в течение 31 года и была закрыта в связи с первой мировой войной в 1914 году.

С о д е р ж а н и е

Т. Аунаруу. Abikooli õpilaste elulaadi iseärasusi.....	3
Т. Аунаруу. Особенности образа жизни учащихся вспомога- тельной школы. Р е з ю м е.....	7
Э. Вийтар. Особенности оценки слабослышащими школьника- ми себя как друга.....	8
Т. Пуик. Kaasõpilaste hindamisest kurtidel õpilastel..	14
Т. Пуик. Об оценке соучеников глухими школьниками. Р е- з ю м е.....	21
В. С. Луценко. Совершенствование процесса обучения умст- венно отсталых учеников на основе оптимизации темпа речи учителя	22
К. Карлеп. Роль графических ориентиров при обучении чте- нию на начальных этапах.....	30
К. Plado. Liitlause struktuur-semantiline analüüs ema- keele õpetamise erimetoodikas.....	42
К. Пладо. Структурно-семантический анализ сложных пред- ложений в специальной методике родного языка. Р е з ю м е.....	50
А. И. Капустни. К проблеме реализации некоторых идей Л. С. Выготского в олигофренопедагогике.....	51
В. С. Ликий. Изучение темы "Наша область" в курсе геогра- фии СССР в VII классе вспомогательной школы.....	68
A. Reinmaa. Demonstratsioonkatsete kasutamine abikooli loodusõpetuse tunnis.	81
А. Рейнмаа. Использование демонстрационных опытов на уроке естествознания во вспомогательной школе. Р е з ю м е.....	91
Т. Аунаруу. О работоспособности учеников и обуславлива- ющих ее факторах.....	92
E. Veskiväli. Bestimaa asutus pimedatele lastele.....	105
Э. Вескивяли. Эстляндское заведение для слепых. Р е з ю- м е.....	110

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 605.
ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ.
Труды по дефектологии.
На эстонском и русском языках.
Режиме на русском языке.
Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Оликобли, 18.
Ответственный редактор И. Унт.
Корректоры С. Барсуков, И. Пауска, Л. Яго.
Подписано к печати 29.03.1982.
МВ 03220.
Формат 60х90/16.
Бумага писчая.
Машинопись. Ротапринт.
Учетно-издательских листов 6,52.
Печатных листов 7,0.
Тираж 500.
Заказ № 270.
Цена 1 руб.
Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.